

Schirlei Russi von Dentz

**VOZES DAS MULHERES NEGRAS COTISTAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2010-2014)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Educação.
Orientadora: Prof. Dr^a. Ione Ribeiro
Valle.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dentz, Schirlei Russi von
Vozes das Mulheres Negras cotistas da Universidade
Federal de Santa Catarina : (2010-2014) / Schirlei Russi
von Dentz ; orientadora, Ione Ribeiro Valle -
Florianópolis, SC, 2016.
200 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Mulheres Negras. 3. Ações Afirmativas no
Ensino Superior. 4. Racismo e Discriminação. 5. Gênero. I.
Valle, Ione Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“VOZES DAS MULHERES NEGRAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2010 – 2014).”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/08/2016

Dra. Ione Ribeiro Valle (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Karine Pereira Goss (IFSC-Examinadora)

Dra. Joana Célia dos Passos (PPGE/UFSC-SC-Examinadora)

Dra. Gláucia de Oliveira Assis (UDESC/UFSC-Examinadora)

Dr. Fábio Machado Pinto (PPGE/UFSC-Suplente)

I. Valle
K. P. Goss
J. C. dos Passos
G. O. Assis
F. M. Pinto

**SCHIRLEI RUSSI VON DENTZ
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2016**

Para meus pais, Valdete e Onezio

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de deixar grafado com um conjunto de palavras para expressar os agradecimentos de minha parte às pessoas que se fizeram presentes nos momentos em que iniciei essa pesquisa e até a sua finalização.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora professora Dr^a Ione Ribeiro Valle, por ter confiado na proposta apresentada com o projeto; também pela pessoa amiga e acolhedora que é; pelas orientações sempre pontuais e com liberdade para tomar as decisões. Agradeço muito!

Aos professores que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa, a professora Dr^a Ilse Sherer-Warren que esteve na banca de qualificação, meus agradecimentos pelas primorosas sugestões e também pela amizade que temos há alguns tempos. À professora Dr^a Karine Pereira Goss por ter aceitado o convite de estar na banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições dadas ao trabalho, agradeço muito! À professora Dr^a Joana Célia dos Passos, também pela amizade e por aceitar acompanhar a pesquisa, obrigada pelas sugestões! Ao professor Dr^o Fábio Machado Pinto, que também acompanhou a pesquisa, agradeço a amizade.

Ao meu esposo, Volmir von Dentz, pelo carinho de acompanhar essa etapa da vida, pelas tardes em que discutimos não só a minha pesquisa, mas outros assuntos: sociais, políticos e filosóficos, não poderia deixar de agradecer.

Aos meus pais, Onezio e Valdete Russi, agradeço imensamente por terem me ensinado que a vida é cheia de surpresas e para enfrentá-las é preciso coragem e determinação. A minha irmã Abigail Russi, meu muito obrigado! Por ter dedicado boa parte de seu tempo em companhia nessa etapa do mestrado.

Por fim, o mais importante para a realização dessa pesquisa, agradeço às jovens que concederam entrevistas, por terem me confiado suas histórias. Foram momentos de grande aprendizado para mim. A todas vocês meu Muito Obrigado!

O progresso do conhecimento, no caso da ciência social, supõe um progresso de conhecimento das condições do conhecimento; por isso exige obstinados retornos aos mesmos objetos...
(Pierre Bourdieu)

VOZES DAS MULHERES NEGRAS COTISTAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2010-2014)

RESUMO

Neste estudo buscou-se “*investigar as mudanças em curso nas trajetórias de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Trindade, considerando seu ingresso, desenvolvimento no curso e as expectativas em relação ao mercado de trabalho*”. Foram realizadas doze entrevistas, sobre as trajetórias de vida escolar e universitária e procurou-se contemplar uma estudante de cada Centro de Ensino da Universidade. O aporte teórico foi constituído a partir de dois autores: Pierre Bourdieu e Kimberlé Crenshaw. Nos conceitos de ambos há o apoio para a análise das entrevistas. De maneira sintética, de Pierre Bourdieu utiliza-se a categoria de *habitus* para evidenciar as mudanças ocorridas nas trajetórias das mulheres entrevistadas, considerando sua histórica exclusão dos espaços de prestígio social; de *campus* para pensar em que sentido o campo universitário tem influenciado as vidas dessas mulheres e a questão do racismo institucional. Parte-se do pressuposto que um “campo” opera como um poder, como um sistema que se organiza e se desenvolve por meio das estruturas, das práticas, das políticas e das normas, definindo tanto as oportunidades quanto os valores para pessoas e populações em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional. Por fim, o conceito bourdieusiano de *capital* usa-se para identificar quais *tipos de capitais* as estudantes mobilizaram em suas trajetórias escolares. A categoria de *interseccionalidade* de Kimberlé Crenshaw foi mobilizada para a análise das questões de racismo, discriminação, origem social etc., ou seja, para compreender como duas ou mais formas de subordinação ou vários eixos da subordinação se agregam. Não se trata de uma “superposição”, mas de uma “interação”, retratada como interseccionalidade. As entrevistas estão dispostas em três capítulos que se distinguem pelas diferentes perspectivas em relação à herança cultural e familiar: “*Mulheres que romperam com a sina familiar, as contradições da herança*”; “*Incentivo familiar e a herança das contradições*”; e “*O espaço familiar como gerador da herança cultural*”. Nelas se apresentam as histórias de vida juntamente com as análises dessas trajetórias de doze mulheres negras cotistas da UFSC.

Palavras chave: Mulheres Negras. Ações Afirmativas no Ensino Superior. Racismo e Discriminação. Gênero.

VOICES OF BLACK QUOTA-STUDENT WOMEN OF THE FEDERAL
UNIVERSITY OF SANTA CATARINA, BRAZIL (2010-2014)

ABSTRACT

This study investigates the ongoing changes in the trajectories of twelve Black women who are quota students of undergraduate courses at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), in Brazil, considering their admission in the course, academic performance, and the expectations concerning the labor market. Interviews were conducted on the students' school and university life. We sought to address one student from every Faculty of UFSC. The theoretical framework was based on two authors: Pierre Bourdieu and Kimberle Crenshaw. The conceptions of both provide support for the analysis of the interviews. Synthetically, Pierre Bourdieu proposes the category *habitus*, which we used to highlight the changes in the trajectories of the women interviewed, considering their historical exclusion of social prestige spaces. He also proposes the category *campus*, which we employed to analyze how the university field has influenced the lives of these women and also the issue of institutional racism. We started from the assumption that a "field" operates as a power, as a system that organizes and develops through the structures, practices, policies and standards, defining both the opportunities and the values for individuals and populations at different levels: personal, interpersonal, and institutional. Finally, the Bourdieusian concept of *capital* was used to identify which *types of capital* the students mobilized in their school careers. We also employed Crenshaw's category of *intersectionality* for the analysis of issues of racism, discrimination, social origin, etc., in order to understand how two or more forms of subordination or several axes of subordination integrate. This was not a "superposition", but an "interaction", portrayed as intersectionality. Interviews are arranged in three chapters which are distinguished by different perspectives on cultural and family heritage: "*Women who broke with the family fate, the contradictions of heritage*"; "*Family encouraging and the heritage of contradictions*"; and "*The family space as a cultural heritage generator.*" Those chapters present the stories of life along with the analysis of the trajectories of the Black quota-student women at UFSC.

Keywords: Black women. Affirmative action in higher education. Racism and discrimination. Genre.

ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Tabela 1 – Descrição dos aprovados antes das Ações Afirmativas.....	87
Tabela 2 – Hierarquia dos cursos conforme o número de candidatos por vaga nos vestibulares de 2010 à 2014.....	90
Tabela 3 – Número de aprovações nos vestibulares da UFSC considerando o número de mulheres e homens por ano do período e os respectivos percentuais.....	93
Tabela – 4 Número de aprovações no Centro de Ciências da Saúde (CCS), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.....	94
Tabela – 5 Número de aprovações no Centro Tecnológico (CTC), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012....	94
Tabela – 6 Número de aprovações no Centro de Desportos (CDS), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012....	94
Tabela – 7 Número de aprovações no Centro de Ciências da Educação (CED), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.....	95
Tabela – 8 Número de aprovações no Centro Sócio Econômico (CSE), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012....	95
Tabela – 9 Número de aprovações no Centro de Filosofia e Ciências da Humanas (CFH), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.....	95
Tabela – 10 Número de aprovações no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.....	96
Tabela – 11 Número de aprovações no Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.....	96
Tabela – 12 Número de aprovações no Centro de Ciências Agrária (CCA), segundo a variável sexo, por ano (2004-2012).....	97
Tabela – 13 Número de aprovações no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), segundo a variável sexo, por ano (2004-2012).....	97
Tabela – 14 Número de aprovações no Centro de Ciências Biológicas (CCB), segundo a variável sexo, por ano (2004-2012).....	97
Gráfico – 1 Número de homens e de mulheres em cada Centro de Ensino da UFSC, considerando o período 2004-2012.....	98
Quadro – 1 Número de mulheres negras cotistas matriculadas por curso (2010-2014).....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CSE – Centro Sócio Econômico
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CTC – Centro Tecnológico
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CDE – Centro de Ciências da Educação
CDS – Centro de Desportos
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCA – Centro de Ciências Agrária
CFH – Centro de Filosofia e Ciências da Humanas
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
SeTIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
GEPEFSC – Grupo Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
LAPSBP – Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*
PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos
NEN – Núcleo de Estudos Negros
CUN – Conselho Universitário
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SUS – Sistema Único de Saúde
CRM – Conselho Regional de Medicina
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina
IA – Índice de aproveitamento semestral
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

RU – Restaurante Universitário
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
UNESP – Universidade Estadual Paulista
SINTER – Secretaria de Relações Internacionais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
UM CAMINHO PARA COMPREENDER AS TRAJÉTORIAS DE VIDA...	38
O percurso para a obtenção da empiria.....	41
A escolha do tipo de entrevista e como elas aconteceram.....	44
PARTE – 1.....	51
CAPÍTULO I	
1. REFLEXÕES SOBRE ALGUNS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU PARA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE ALUNAS NEGRAS COTISTAS.....	53
1.1 Habitus: é possível mudar sendo agente.....	55
1.2 Campos Universitário: um espaço institucional de “amparo”.....	58
1.3 Os diferentes tipos de “capitais”, como mobilizá-los?.....	61
1.3.2 O sistema escolar e o capital escolar.....	63
2 KIMBERLÉ CRENSHAW – A CATEGORIA DA INTERSECCIONALIDADE.....	65
CAPÍTULO II	
A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	69
CAPÍTULO III	
AS ESCOLHAS DOS CURSOS ENTRE HOMENS E MULHERES: O CAMPO UNIVERSITÁRIO COMO INFLUÊNCIADOR OU NÃO DAS ESCOLHAS.....	89
PARTE – 2.....	99
As trajetórias escolar e universitária de algumas estudantes negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina.....	100
CAPÍTULO IV	
MULHERES ROMPENDO A SINA FAMILIAR: AS CONTRADIÇÕES DA HERANÇA.....	101
CAPÍTULO V	
INCENTIVO FAMILIAR E A HERANÇA DAS CONTRADIÇÕES.....	127
CAPÍTULO VI	
O ESPAÇO FAMILIAR COMO TRANSMISSOR DA HERANÇA CULTURAL ESCOLAR.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	191

INTRODUÇÃO

Não sou eu uma mulher? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei [sic] as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (Sojourner Truth, 1851)

O direito de ser reconhecido/a por uma pessoa, grupo ou sociedade pode ser observado sob vários enfoques ou recortes, permitindo salientar aspectos pertinentes a uma análise histórica, filosófica, antropológica, sociológica etc. O enfoque deste estudo, no entanto, repousa, sobretudo, em uma análise sociológica de algumas trajetórias de vida de estudantes negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como essas jovens/estudantes, considerando suas identidades sociais, conseguem se sobressair ao conquistar novos espaços e oportunidades?

A conquista por direitos é, sem dúvida, fundamental, porém, não se pode considerá-la uma superação definitiva de décadas vividas à margem de princípios centrais da modernidade. Estudiosos têm ressaltado que, no caso das mulheres negras, outras questões perpassam o campo das oportunidades. Outras particularidades de opressões e discriminações, como as de gênero, de raça, de classe etc., ensejam um olhar diferenciado, visando dar conta de todas essas estruturas, que mesmo diferenciadas estão interconectadas umas as outras. De acordo com Brah (2006, p. 351), estruturas como as “de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como variáveis independentes porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”.

Nesse sentido, ao trazer à reflexão, logo na abertura desta introdução, o discurso de Sojourner Truth, procurou-se deixar mais evidente que, para além de uma disputa por igualdade de oportunidades e direitos das mulheres de uma forma geral, as mulheres negras precisam lutar também pela igualdade de direitos entre as próprias mulheres, ou seja, pela igualdade entre mulheres brancas e negras. Se assim não fosse, não faria sentido a pergunta de Sojourner Truth “*e eu não sou mulher?*”

De acordo com Kimberlé Crenshaw (2002, p. 173), todas as mulheres estão sujeitas ao peso da discriminação de gênero, porém também é necessário reconhecer que outros “fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. Essas identidades sociais, as quais a autora se refere, são estruturas de produção, e porque não dizer também de “reprodução”, cujas interseccionalidades precisam ser analisadas. No sentido de que “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, ou seja, conforme indica a referida autora, trata-se de identificar “a forma pela qual os sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRENSHAW, 2002, p. 177). E, dessa maneira, ressalta que “para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero que são parte da estrutura, teriam de ser colocados em primeiro plano como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 176).

As dimensões raciais ou de gênero estão embutidas nas diferenças sociais e, portanto, para compreender a “diferença” nas relações sociais, entende-se, tal como explica Brah (2006), que é preciso verificar como a diferença se constitui e se organiza em relações sistemáticas por meio de discursos culturais, políticos e econômicos. Com efeito, segundo a autora, isso implica considerar a “articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação tais como gênero, classe ou racismo são instituídos em termos de formações *estruturadas*” (BRAH, 2006, p. 363). Entende-se, dessa maneira, que os mecanismos em ação nessas formações e regimes de poder, dos quais resultam as diferenças sociais, provocam restrições quanto à igualdade de oportunidades e de direitos que persistem em nossa sociedade e não podem ser ignorados.

Por exemplo, nas universidades um dos impactos das desigualdades evidencia-se pela disparidade numérica de representatividade racial. A presença de estudantes autodeclarados/as negros/as é ainda bastante minoritária comparativamente ao número de estudantes brancos/as. Todavia, esse quadro vem mudando significativamente na universidade brasileira após a implementação das Ações Afirmativas e, principalmente na UFSC, como se poderá observar ao longo da dissertação, por meio dos dados desta pesquisa. Muito embora, como ressalta Munanga (1996), mesmo que ocorra uma equiparação social entre negros e brancos, isso não possibilita aos negros uma “vantagem”, dado que a questão *raça* e as diferenças biológicas constituem-se em elementos de classificação e, dessa maneira, estruturam as desigualdades sociais no Brasil.

Para Hasenbalg (1979), deve-se considerar e reconhecer que as desigualdades raciais no Brasil remontam às suas origens históricas, desde sua colonização, com a implantação do trabalho escravo. E mesmo após a abolição da escravidão, a concentração de pessoas não brancas incorporadas ao trabalho assalariado na região nordeste do país se distinguia da região sudeste, na qual se concentravam os imigrantes europeus.

Outro fator de discriminação do/a trabalhador/a negro/a, de acordo com Hasenbalg (1979, p. 163), foi que a imigração europeia tomou frente na mão de obra livre e relegou aos ex-escravos somente oportunidades de contratação última. E, nesse sentido, destaca que o processo de industrialização no país não eliminou a *raça* “como critério de estruturação das relações sociais” e muito menos a “subordinação social das minorias”. Isso implica, em grande medida, o fato de que trabalhadores/as negros/as foram relegados às regiões menos desenvolvidas, tendo nelas permanecido mesmo com a abolição.

Mais recentemente, em entrevista concedida ao professor Antonio Sérgio Alfredo¹, Hasenbalg continua a defender sua tese inicial de que, em grande medida, as desigualdades sociais no Brasil decorrem das discriminações raciais que podem ser tanto sistemáticas quanto difusas. E assim ele ressalta com ênfase que

[...] uma das causas importantes das disparidades entre os grupos de cor está na sua desigual distribuição geográfica, com os não-brancos (das cores preta e parda) concentrados nas regiões menos desenvolvidas, Norte e Nordeste, e os

¹ Professor de sociologia na Universidade de São Paulo.

brancos concentrados nas regiões mais desenvolvidas, no Sul e Sudeste. Essa polarização geográfica foi historicamente condicionada pela dinâmica do sistema escravista no país e, desde a etapa final desse regime, pelas políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia no Sudeste e Sul do Brasil. Tal polarização persiste até hoje, como pode ser comprovado facilmente com os dados do IBGE, e se traduz em diferenças na apropriação de oportunidades sociais em áreas como educação, emprego, rendimentos, etc. (HASENBALG, 2006, p. 258, 259).

Não por acaso, a pobreza no Brasil tem “cor”. E isso remete com exclusividade ao período escravocrata: a absoluta expropriação dos escravos preconizou estruturas e padrões de exclusão, que possibilitaram a elite colonial branca estabelecer uma relação de superioridade em relação às populações negras.

Desde então decorre uma longa história de dominação e exploração, na qual a desconstrução dos valores associados a designações de cor não chegou ao fim com a libertação dos escravos, pois o que se vê contemporaneamente é a persistência da discriminação racial. Com efeito, as teses do “racismo científico”² difundiram a ideologia de naturalização das desigualdades raciais no Brasil.

Contudo, na década de 1930, acontece o enfraquecimento progressivo do discurso racista, que veio a ser substituído por ideias positivas sobre a “mestiçagem”. A ideia de “convivência harmônica” entre as raças tornou-se a interpretação predominante no contexto brasileiro, principalmente, com a propagação do livro *Casa grande e senzala* de Gilberto Freire (2003). Acreditava-se que o Brasil não era um país racista. Ao mito da democracia racial subjaz o espírito de benevolência para com o passado escravista e, sobretudo, o de uma tolerância otimista no que diz respeito a mestiçagem, reinventando uma história de paz e convivência social harmônica que passaria a caracterizar o Brasil (JACCOUD, 2008).

Na realidade, seja pelas vias do racismo científico, seja pela difusão ideológica de uma democracia racial, o que se concretiza, de

² Conforme Hofbauer (2006, p. 20), “os racistas científicos doutrinários consideravam a mistura racial como um processo regressivo, em que o ancestral racial europeu era enfraquecido e diluído ao ser misturado com aquele das pessoas não brancas”, ressaltamos que esta é apenas uma das teses do racismo científico.

fato, são diversas formas de exclusão social, tanto pela negação do acesso ao mercado de trabalho quanto pela negação do acesso aos bens econômicos, ao capital cultural e à educação. Se alguém pensou que a “democracia racial” garantiria igualdade e respeito aos negros, explorados desde o período colonial, certamente foi por não compreender o poder de uma ideologia que ofuscava a realidade e invisibilizava as condições reais de exclusão e discriminação.

Darcy Ribeiro (2006, p. 157), considerando a longa história de resistência dos negros, ressalta que desde quando chegaram os primeiros negros e até hoje “eles estão na luta para fugir da inferioridade que lhes foi imposta originalmente, e que é mantida através de toda sorte de opressões, dificultando extremamente sua integração na condição de trabalhadores comuns, iguais aos outros, ou de cidadãos com os mesmos direitos”.

Nesse contexto de luta e resistência negra, frente aos mecanismos sociais injustos que inferiorizam e oprimem, negando direitos e cidadania ao conjunto da população negra, a situação torna-se ainda mais grave quando se verifica a posição social das mulheres negras. As desigualdades se refletem ainda mais sobre elas. E isso em todas as esferas da vida: na política, na vida social, econômica, cultural e, principalmente, nas questões de acesso à educação superior.

De acordo com Sotero (2014), quando são revelados os números, vê-se a diferenciação entre mulheres brancas que ficam em primeiro lugar, os homens brancos em segundo, depois, em terceiro lugar, os homens negros e, por último, as mulheres negras. Conforme a autora, no ano de 1995, as mulheres brancas representavam, no campo universitário brasileiro, 9,92%, enquanto as mulheres negras representavam 1,57%. A autora faz uma análise do período de 1995 até 2009 e constata que, em todos os anos, o acesso das mulheres à educação superior cresceu, chegando a 23,81% de mulheres brancas contra 6,76% de mulheres negras. Essa comparação evidencia a desigualdade que há no acesso à educação superior no Brasil, porém, as informações estatísticas, importantes para constatar o problema das desigualdades, não são suficientes para compreender a produção e a reprodução das desigualdades sociais, pois, outros fenômenos sociológicos perpassam esses dados e, conforme Sotero (2014), não só as questões relativas ao acesso à educação são relevantes, mas também, um conjunto de aspectos que evidenciam as relações hierárquicas reproduzidas no interior do sistema educacional precisa ser considerado.

Entende-se, portanto, que por um lado, tem-se a questão do racismo e da discriminação e, por outro, é preciso também analisar que

outros fatores se diluem no sistema educacional e que, por vezes, passam despercebidos ao olhar sociológico. Por exemplo, cabe questionar porque o acesso à educação superior por parte das mulheres ainda é desigual? Porque mesmo com a expansão na educação superior brasileira, a partir da década de 1990, com uma acentuada expansão de matrículas, predominantemente no setor privado, a representação das mulheres negras na universidade continua tão reduzida?

Os trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e seus colaboradores em torno da educação francesa oferecem contribuições importantes, que sendo retomadas ajudam a pensar sociologicamente sobre o fenômeno do crescimento da educação superior, no caso brasileiro. Por exemplo, em *“os excluídos do interior”*, Bourdieu e Champagne elucidam a questão do acesso à educação superior por estudantes menos favorecidos social e economicamente e, de acordo com os autores, a principal diferença no caso francês foi que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo”, ou seja, a inclusão fez com que as instituições fossem habitadas por “excluídos potenciais”, que vivenciam “as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”. (BOURDIEU, 2012, p. 482). Decorre daí a necessidade e a importância de compreender também esses outros efeitos que acompanham os/as estudantes em suas trajetórias escolares.

Outro sociólogo, François Dubet (2014, p. 18-19), analisa que “a massificação escolar, que se esperava reduzisse as desigualdades, parece incapaz disso”. Segundo suas observações, a divisão do trabalho, o funcionamento da economia e a estrutura social se apresentam como máquinas de produzir desigualdades. Pois, conforme ressalta o autor, “a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o mérito” (DUBET, 2008, p. 10). Ele destaca ainda que os alunos originários das categorias sociais privilegiadas demonstram ter um rendimento melhor, são os mais bem providos em capital cultural e social, os que cursam estudos longínquos, constituem-se nos prestigiosos e rentáveis para muito além dos outros. Contudo, ele argumenta a favor da igualdade de oportunidades, porque ela mobiliza princípios de justiça.

Nesse sentido, pensar a sofrência e as injustiças cometidas com os semelhantes também incluiu uma reflexão sobre como se justificam o racismo, o machismo, o sexismo, entre outras formas de segregação. Não resta dúvida de que pensar em si mesmo e nos próprios “méritos” sem questionar como e porque muitos de nós, com as mesmas

capacidades intelectivas, está às margens da sociedade, sendo discriminados, significa, em outro sentido, não se importar com o “outro”. Esta pesquisa visa resgatar, por meio da reflexão, esse “outro” de nós que vivencia cotidianamente nos ambientes da universidade, a interseccionalidade de várias formas de segregação social que são, na maioria das vezes, justificadas por lógicas perversas de (in)justiças meritocráticas que pressupõem igualdades inexistentes ou que são apenas formais.

Afinal, questionam-se as formas de dominação, as formas de justificação dessa dominação, a realidade social e universitária etc., para buscar compreender *quais as mudanças em curso nas trajetórias de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da UFSC*. Para isso investigou-se as histórias de vida dessas mulheres, considerando a vida familiar, as experiências desde os anos iniciais até o ingresso na universidade e o desenvolvimento nos cursos, bem como, as expectativas em relação à profissão para a qual vêm se preparando. Mas, antes de se iniciar a apresentação dos resultados encontrados, cabe um breve relato da história da política de cotas na universidade e do envolvimento em pesquisa sobre o tema e um pouco do que outras pesquisas realizadas vêm tratando sobre o assunto, conforme se apresenta na sequência.

Sobre a reserva de vagas para negros, cabe considerar que a UFSC deu início à sua política de ações afirmativas, antes mesmo, que esta fosse prescrita pela Lei Federal. Datam de 2008, os primeiros ingressos por cotas nesta universidade. Contudo, foram outras universidades que deram os primeiros passos, em âmbito nacional, na direção das ações afirmativas. Assim, pode-se destacar a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no ano de 2001, e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2002 (SANTOS, 2015). Já na esfera das universidades federais quem tomou a frente foi a Universidade de Brasília (UnB) em (2003).

A educação superior pública, agora, passa a agregar novas frações da diversidade étnica, racial e cultural. A universidade pública deixa de ser espaço único destinado aos mais elitizados, o que possibilita uma nova configuração desse espaço. A UFSC, por exemplo, desde 2008, por meio das ações afirmativas recebe alunos que prestam vestibular pelas modalidades de cota/étnico/racial, cota/social e classificação geral. Essa novidade, contudo, precisa ser pesquisada, a fim de desmistificar discursos e argumentos que são frequentemente reproduzidos e levantados adiante, sem o devido cuidado e sem o

embasamento teórico e crítico da situação. Tal necessidade se verificou durante participação anterior da pesquisadora em estudos empíricos na UFSC. Conforme se explica a seguir.

O contato inicial que possibilitou uma experiência direta com estudantes cotistas e não cotistas da UFSC se deu a partir de 2011, com a participação na pesquisa intitulada “Políticas de inclusão no ensino superior e na pesquisa e suas relações com os movimentos sociais e setores estratégicos da sociedade civil”³. Uma pesquisa que investigou as opiniões dos/as estudantes sobre a política de cotas. Por meio de *survey*, entrevistas individuais e grupos focais, o estudo demonstrou que os/as estudantes, sobretudo, reproduzem os discursos que a mídia disseminou sobre as Ações Afirmativas, principalmente, sobre as “cotas étnico-raciais”. De modo geral, constatou-se que, na opinião da maioria, a política de cotas e as ações afirmativas não passam de “medidas paliativas” e que o problema real estaria em reparar o ensino na sua base. Dessa maneira, muitos se posicionavam contrários as “cotas étnico-raciais”⁴.

Na ocasião da participação nessa pesquisa, obteve-se, também, as primeiras aproximações com teorias sociológicas que, consequentemente, foram despertando interesse em buscar respostas a inúmeras inquietações que sobreviviam. Foi no percurso dessa experiência que a questão histórica da exclusão social, que recai sobre as mulheres negras, tocou de maneira mais forte. E, então, novas inquietações e questionamentos relacionados à representação dessas mulheres no ensino superior, dada a implementação das Ações Afirmativas, foram surgindo e motivando a desenvolver uma pesquisa específica.

Inicialmente, buscou-se saber o que já tinha sido produzido sobre as “mulheres negras no ensino superior”. Foi um passo importante revisitar outras pesquisas desenvolvidas sobre o tema para compreender

³ Pesquisa desenvolvida no Núcleo de Estudos de Movimento Sociais (NPMS) sob a coordenação da professora Dr^a Ilse Scherer-Warren, professora titular do programa de pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia Política da UFSC. A pesquisa estava vinculada ao projeto nacional, intitulado “Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) que tem como coordenador o prof. Dr. José Jorge de Carvalho.

⁴ A pesquisa gerou muitos dados e a partir deles, além das dissertações e teses de mestrando e doutorando vinculados ao projeto, foram desenvolvidos dois livros: “*Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*”, publicado em 2014 pela Editora Atilende, e “*Ações Afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos*”, pela Editora da UFSC em 2016.

quais contribuições estas produções traziam e para estabelecer diálogo com as questões que se apresentavam.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontrou-se ao todo, oito pesquisas relacionadas ao tema⁵. Uma delas, de Carlinda Santos (2012), tentou compreender o que a política de cotas representou para a mulher negra e constatou que há desigualdades tanto no que se refere ao número de mulheres negras na universidade, em relação a mulheres brancas, quanto no que diz respeito aos cursos de maior prestígio, nos quais sua representação é minoritária.

Outro estudo, de Claudia Guedes (2012), analisando as possíveis relações entre a formação universitária e a imagem social de mulheres negras, concluiu que a autoimagem conquistada em decorrência da formação universitária é fundamental na transposição dos estigmas sociais das mulheres negras. Em perspectiva semelhante, a pesquisa desenvolvida por Maria Santos (2012) sobre a trajetória educacional de quatro mulheres quilombolas, destacou como elas superaram o racismo, o preconceito, a discriminação, apostando na educação como meio de transformação das próprias vivências sociais.

Outra pesquisadora, Margareth Melo (2012), ao estudar a temática afro-brasileira no cotidiano de um curso de pedagogia, argumentou que a temática se faz necessária nos cursos de formação docente, em vista de uma capacitação crítica, inclusiva e reflexiva dessas profissionais sobre a questão afro-brasileira. Por sua vez, Maria Silva (2012) ao investigar a inserção da mulher negra na docência superior, apontou que a educação é a principal via de acesso à superação de barreiras impostas historicamente a essas mulheres.

A pesquisa de Carlianne Paiva Gonçalves (2012) buscou compreender a presença da escrita na vida de um jovem negro considerando o impacto das políticas de ações afirmativas no ensino superior público na vida desse jovem. Seu estudo contemplou, ainda, a própria voz da pesquisadora e sua reflexão sobre o estudante negro cotista e uma aproximação com dezesseis mulheres negras, também cotistas, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

⁵ Ao que tudo indica, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as pesquisas estão sendo inseridas aos poucos. A busca identificou que os trabalhos disponíveis se referem aos anos de 2011 e 2012 somente.

Por sua vez, Ana Luiza dos Santos Júlio (2011), em sua tese de doutorado, intitulada “*Negros e Negras no ensino superior privado: um estudo sobre a raça e o gênero*”, desenvolveu um estudo sobre o acompanhamento da trajetória acadêmica de negros e negras em uma instituição privada de ensino superior de Porto Alegre. Sua pesquisa destaca a presença maior de mulheres negras do que de homens negros na busca desta oportunidade de formação superior. Dentre outras questões, a autora apresenta qual a repercussão de um Programa de Ações Afirmativas na busca de equidade racial por meio da inclusão social na educação superior.

Outra pesquisa, de Isabel Machado (2011), sobre professoras negras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e os cotidianos curriculares, buscou por meio de fotografias do acervo oficial dessa instituição, recontar o caminho percorrido por uma professora negra em uma universidade pública. Em uma sociedade marcada pelo racismo, na qual poucas mulheres negras ascendem a cargos prestigiados e de poder, a pesquisa traz narrativas para discutir a formação identitária da mulher negra e, a partir do caso estudado, dar visibilidade a mudanças ocorridas quanto ao lugar das mulheres negras no Brasil.

Na busca por identificar trabalhos científicos acerca da temática mulheres negras no ensino superior e a questão das cotas, pesquisou-se, também, na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), na qual foram localizados três artigos relacionados. Um deles, o de Danielle Oliveira Valverde e Lauro Stocco (2009), publicado na Revista de Estudos Feministas de Florianópolis, se concentra na questão de “como as diferentes situações e os processos sociais vivenciados pelas crianças e pelos jovens brancos e negros no interior do sistema educacional afetam sua permanência, progressão e desempenho escolar” (VALVERDE e STOCCO, 2009, p. 909). Nas considerações finais, os autores reivindicam que

[...] é basilar a melhoria das escolas, principalmente as públicas, pois é nelas que está a grande maioria das crianças e dos jovens negros. Essa melhoria, entretanto, deve transcender à tão debatida e almejada qualidade de ensino; ela deve ser também uma melhoria do ambiente escolar, que o transforme em um espaço no qual a

população negra sinta seus elementos históricos e culturais respeitados e valorizados. A reserva de vagas para negros no ensino superior, por sua vez, surge como uma perspectiva para a juventude negra escolarizada, estratégia para garantir o acesso da população negra a espaços de poder e, com isso, introduzir nesses espaços um novo referencial sobre os problemas e desafios do país (VALVERDE, STOCCO, 2009, p. 919).

Outro artigo, de Maria Aparecida dos Santos Crisostomo e Marcos Antonio dos Santos Reigota (2010), apresenta uma análise sobre três narrativas de professoras negras do ensino superior da cidade paulista de Sorocaba. Pesquisando nas oito faculdades da cidade, os pesquisadores encontraram apenas três professoras negras, com as quais realizaram entrevistas para compreender a inserção política e profissional das mulheres negras. Com base nas informações obtidas, entre outros dados quantitativos, os autores chegaram a conclusão de que “a condição da mulher negra como professora universitária é a de exclusão” e assim ressaltam que

[...] a realidade da opressão sofrida por essas mulheres negras, em suas trajetórias acadêmicas, desvela o mito da democracia racial no país e revela um verdadeiro apartheid no ensino superior. Mesmo tratando-se de representações específicas, a questão racial na universidade, não se afasta da realidade de outros segmentos da sociedade, como um símbolo do neo-racismo brasileiro (CRISOSTOMO, REIGOTA, 2010, p. 104).

Na perspectiva de examinar as diferenças entre mulheres negras e brancas no ensino superior, destaca-se também da Revista Feminista de Florianópolis, o artigo de João Bôsko Hora Góis (2008) que a partir de dados coletados na Universidade Federal Fluminense sobre “as razões pelas quais negras e brancas ocupam diferentes posições na hierarquia acadêmica”, ressalta que há diferenças profundas quanto à inserção das mulheres entre os grupos raciais, pois, no contexto analisado, as mulheres negras são oriundas de escolas públicas e são elas, também, que precisam associar trabalho e estudo, por isso estudam no período noturno e, por consequência, não conseguem bolsa de estudo. Relacionado a esses fatores sobre a condição dessas mulheres, o autor destaca que “elas tendem a ingressar no ensino superior em cursos de menor valoração social, o que por sua vez possivelmente determina uma

remuneração profissional futura mais modesta” e também considera que “a inserção no sistema educacional não garante a elas necessariamente uma mudança substantiva na qualidade de vida” (GÓIS, 2008, p. 764).

Na sequência, pesquisou-se, também, na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e nela encontrou-se mais três trabalhos relacionados à temática. Um deles, de Juliana Augusta Nonato De Oliveira (2013), buscando compreender “quais processos educativos, na vida universitária, contribuem ou prejudicam para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de estudantes negros ingressantes por meio da reserva de vagas”. A autora concluiu que os processos educativos que contribuem para a identidade negra têm início antes da entrada na universidade, por exemplo, na família, na escola, na participação no movimento negro etc. No meio universitário, segundo a pesquisadora, tudo começa no momento de dizer-se negro/a, de fazer a escolha de ingressar por reserva de vagas ou não, e depois na convivência com outros alunos negros/as e, também, pela participação em grupos de pesquisas e disciplinas que tratam de questões étnico-raciais.

Por outro lado, Janaína Damaceno Gomes (2008) ao analisar as experiências interligadas de raça, gênero e classe social para ver como se articulam no cotidiano universitário de estudantes negras dos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas, entre 1989 e 2006, observou graças às narrativas das entrevistadas que a convivência com negros vai desaparecendo, à medida que as estudantes ingressam no ensino particular e avançam nos degraus da escolarização de maneira que são gradativamente apagadas das narrativas a pertença racial de negros que experimentaram a ascensão social (GOMES, 2008, p, 139). Nesse sentido, a autora avalia que

[...] embora a universidade não tenha uma representatividade grande de negros e as experiências advindas da graduação e pós-graduação possam se mostrar aniquiladoras dos sujeitos, mas não das pessoas, porque estas são moldadas por suas experiências, é nela, na própria universidade e, principalmente, na moradia estudantil e nos movimentos e projetos sociais e culturais dos quais participam, que as estudantes negras têm a possibilidade de intensificar o contato com outros negros e moldar a sua identidade. Grande parte das estudantes vem de outras cidades e há uma participação expressiva de negros de classe média e negros estrangeiros na

UNICAMP. Isso amplia o olhar também para a diversidade dos estudantes negros na instituição. Paradoxalmente a universidade passa a ser um lugar para se conhecer outros negros. Quem só estudou com brancos ou quem os viu desaparecendo, pode ver na universidade outros modos de ser negro e de moldar práticas de inclusão de novos sujeitos (GOMES, 2008, p. 141).

De outro modo, Maria de Lourdes Silva (2013, p. 13), em sua pesquisa de doutorado, entrevistou quatro mulheres negras professoras de universidades públicas de Mato Grosso do Sul e procurou saber como elas enfrentaram e ainda enfrentam o racismo e a discriminação na carreira do ensino superior. A autora destaca que por consequência de “descenderem de pessoas africanas que foram escravizadas no Brasil e de suas raízes étnico-raciais serem desrespeitadas”, as mulheres negras “se constituem pessoas em condições desfavoráveis” e que isso as têm obrigado “a fortalecer suas identidades como mulheres negras”. Destaca, ainda, que para o enfrentamento do racismo e das discriminações, a busca por participar de aperfeiçoamentos, o apoio familiar, dos amigos, a participação como militantes e também como ativistas tem sido de grande ajuda, conforme os relatos das entrevistadas.

Além dos trabalhos citados podem-se destacar as pesquisas do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) e o Grupo “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (GPEFESC)⁶ ao qual este estudo se vincula no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, como também pesquisas de outros programas de pós-graduação desta universidade, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia Política.

Do GPEFESC destaca-se a dissertação intitulada “*O concurso vestibular como dispositivo meritocrático de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina*”, desenvolvida por Silvana Rodrigues de Souza Sato (2011). A autora afirma que as famílias fazem uso de estratégias, a fim de que seus descendentes construam trajetórias escolares. Seu estudo confirma que “a herança familiar, em todas as suas

⁶ O Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) vincula-se ao Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), com o propósito de desenvolver estudos junto à Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE) e ao Grupo de Pesquisa “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (GPEFESC).

dimensões e com uma alta reconversão de capitais, tem pesado a favor dos jovens vindos das camadas sociais mais favorecidas” (SOUZA SATO, 2011, p. 11).

Por sua parte, Paulo César de Carvalho Jacó (2014), também vinculado ao GPEFESC, intencionando compreender, por meio de sua dissertação de mestrado, os elementos que possibilitaram ou impediram o prolongamento dos estudos até o ensino superior de alunos egressos do ensino médio público, e considerando a democratização do acesso ao ensino superior, concluiu que a qualidade do ensino médio público coloca os alunos das escolas públicas em desvantagem no vestibular, quando se compara com alunos oriundos das escolas privadas. É curioso notar, a partir das constatações do autor, que quando abordado o tema das políticas de ações afirmativas, mais especificamente ao tratar das cotas raciais como forma de seleção à educação superior, o número de estudantes que se demonstraram contrários foi 42,85% e, por outro lado, 51,21% se declaram favoráveis a esse tipo de política.

Do mesmo grupo de pesquisa, Francini Scheid Martins (2013), em seu estudo de mestrado, intitulado “Quando os ‘degradados’ se tornam ‘favoritos’: um estudo de trajetórias de estudantes do pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda”, fez uma análise a partir do perfil socioeconômico de nove alunos de três cursos tidos como mais elitizados (Direito, Engenharia e Medicina), que frequentaram o cursinho pré-vestibular da UFSC. Tendo como referência as trajetórias dos estudantes, a autora buscou “identificar os significados do prolongamento da escolarização, das ‘razões do improvável’, do acesso e da permanência destes jovens nos cursos nos quais ingressaram” e constatou que há todo “um conjunto de condições” que explicam “a inesperada continuidade dos percursos escolares nas camadas desfavorecidas”, mas que pesa muito “o projeto familiar e a mobilização pessoal” (MARTINS, 2013, p. 13).

Outra pesquisa de mestrado vinculada ao grupo, intitulada “A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero”, foi a de Mariele Martins (2014, p. 8), que analisa o acesso de mulheres às instituições de educação superior entre os anos de 2008 e 2012. A autora verificou que mesmo com a expansão das oportunidades da escolarização superior, as desigualdades persistem “revelando que a expansão de acesso não contribui, necessariamente, para a justiça social”. O estudo aborda a movimentação das mulheres na escolha de cursos superiores, no âmbito macro da educação brasileira e micro da

UFSC, e salienta em suas conclusões que as lutas de gênero no campo educacional superior estão estritamente associadas às lutas de classe. Assim, verifica, por exemplo, que os cursos de maior ingresso são aqueles com baixo valor social e econômico, como é o caso da pedagogia. Por outro lado, para aquelas com possibilidades materiais afeitas a classe média, contando ainda com maiores capitais culturais e escolares de seus familiares, as chances de ascender a cursos do tipo bacharelado, como é o caso da administração e do direito, são muito grandes.

A tese de doutorado de Mariana Sant’Ana Miceli intitulada *As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina* (2016), também vinculada ao programa GEPEFSC, teve como principal foco a compreensão de como os jovens das classes populares tendem a se concentrar nos cursos menos prestigiados enquanto que nos cursos de maior prestígio, esses jovens ainda são a exceção. A autora partiu de uma análise das “trajetórias universitárias de jovens das camadas populares, a partir da compreensão das estratégias adotadas no processo de formação no Ensino Superior”. A análise teve por base um comparativo dos cinco cursos mais concorridos e os cinco menos concorridos nesta universidade. Ela concluiu que esses jovens apesar de terem declarado que ampliaram os seus capitais cultural e social dada a inserção no campo universitário, não se sentiram habilitados a uma competição mais acirrada nos cursos mais prestigiados, dado as condições menos favoráveis. “No sentido de que há diferenças na composição de capitais que cada um detém (sobretudo, o econômico), o que impactaria sua graduação” (2016, p. 10). Conforme a autora, eles são tomados pela consciência de que fazem parte de uma posição social e dos limites que essa posição impõe. Ela conclui que “as estratégias de escolarização que focalizam as disposições de um indivíduo para o futuro dependem não só da classe social e de sua posição nela, como também do sentido da trajetória coletiva do seu grupo e do sentido nela inscrito da sua própria trajetória particular” (2016, p. 11-12).

Das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC destaca-se a tese de Karine Pereira Goss (2008), intitulada *Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às Políticas de Ação Afirmativa para estudantes negros no Brasil*, que procurou compreender o “porquê da disputa tão acirrada entre os intelectuais brasileiros sobre a necessidade ou não de aplicação dessas políticas”.

Analizando a retórica de intelectuais e cientistas sobre a implementação da política de cotas conforme se concretizou, ela constatou que

[...] no campo acadêmico brasileiro convivem pelos menos dois tipos de retórica a respeito das ações afirmativas: uma retórica conservadora que vê essas políticas como instrumentos que visam racializar a sociedade e provocar conflitos entre os diferentes grupos; e uma retórica progressista que aposta nessas medidas como forma de conceder direitos a grupos até então subordinados no repertório da cidadania nacional (GOSS, 2008, p. 163).

As duas retóricas, conservadora e progressista, quando tensionadas manifestam atitudes distintas dos intelectuais em relação à ciência e à política e, dessa maneira, em relação aos conceitos de “raça” e o de “mestiçagem” as concepções tomadas pelos partidários das duas vertentes divergem consideravelmente. Então, “a vinculação dos intelectuais com a ciência e com a política quanto as matrizes teóricas que usam para explicar a nação incidem sobre seus posicionamentos relativos à implantação de ações afirmativas para estudantes negros no Brasil” (GOSS, 2008, p. 8). O acirramento das posições impacta diretamente nas universidades e, inclusive, se instala um movimento de resistência às ações afirmativas. Segundo a pesquisadora, “a maioria das universidades que adotou o sistema de cotas, especialmente para estudantes negros, enfrentou inúmeras ações judiciais propostas por instituições, estudantes que alegam terem sido prejudicados pela medida, procuradores etc.” e, no caso da UFSC, ela ressalta que até a conclusão da sua pesquisa “ao menos 45 liminares contrárias ao sistema de cotas haviam sido ajuizadas” (GOSS, 2008, p. 165).

Alessandro Theodoro Cassoli (2013) desenvolveu, no mesmo programa de pesquisa, a dissertação de mestrado intitulada *A política de cotas da UFSC na opinião de seus alunos*, tendo promovido o cruzamento de vários dados obtidos por meio de questionários aplicados em todos os centros de ensino da universidade, com questões fechadas e abertas. Ele constata que para a maioria dos respondentes as “cotas” seria um modo válido de reparar as desigualdades sociais, porém, as cotas com recorte étnico-racial não foram vistas com bons olhos pelos estudantes. Ele ressalta que

[...] uma das principais justificativas apresentadas pelos alunos contrários às cotas baseadas em

critérios étnicos seria o temor de que elas aumentariam a estigmatização de negros e indígenas, pois estariam subestimando a capacidade intelectual desse segmento da população. Esse questionamento parece deixar mais nítida a dificuldade de real compreensão do que é, de fato, racismo, ao mesmo tempo em que pode também ser interpretado como justificativa um tanto cínica para a manutenção do *status quo*. Aparece também o argumento da violação da regra da meritocracia, pilar sobre o qual o capitalismo – enquanto forma de relação social – se sustenta, onde a disputa individual é a forma legítima de conquista, desde que a liberdade e integridade física e moral de outros indivíduos sejam preservadas (CASSOLI, 2013, p. 108).

Outra dissertação de mestrado, desenvolvida desta vez no Programa de Pós-graduação em Direito da UFSC, por Paulo Eduardo de Oliveira Berni (2010), intitulada *Igualdade e ação afirmativa: políticas de cotas rígidas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior*, buscou compreender, “à luz do princípio da igualdade substancial compreendido no paradigma do Estado constitucional de direito”, “as políticas de ação afirmativa racialmente consciente (cotas raciais) para o acesso às instituições de ensino superior” (BERNI, 2010, p. 11). O pesquisador ressalta que

[...] no Brasil, a institucionalização do Estado de direito e da democracia foi precária e limitada, comprometida com as heranças do passado e com as elites e camadas médio-superiores da sociedade gerando espaços de (super)inclusão e de (super)exclusão, de modo que é imperioso que os juristas compreendam que suas práticas sustentadas em teorias gerais são hoje insuficientes (BERNI, 2010, p. 157).

E, a partir de uma série de análises que englobam “configurações” jurídicas, o autor conclui que

[...] as políticas de ação afirmativa racialmente conscientes na modalidade cotas são compatíveis com o princípio da igualdade, considerado em sua dimensão substancial. Nesse sentido, considerando o passado escravista e, principalmente, a persistência dos efeitos sociais discriminatórios com base na raça, bem como o paradigma do Estado constitucional de direito –

produtor de igualdade material – e os objetivos da República brasileira, considera-se que as cotas raciais são legítimos mecanismos de promoção da igualdade (BERNI, 2010, p. 159).

Como se pode perceber, as pesquisas investigam diversos aspectos do impacto das Políticas de Ações Afirmativas, como a reparação das desigualdades, a importância dessas políticas para a democratização do acesso à educação superior, entre muitas outras questões. Contudo, cabe agora apresentar a contribuição ao entendimento do assunto, considerando a perspectiva das políticas públicas como uma maneira de dar visibilidade e empoderamento àquelas que são as menos representadas no campo universitário, às mulheres negras. Assim, chega-se a proposta desta dissertação que se enuncia com as trajetórias escolares de mulheres negras que chegaram à educação superior.

UM CAMINHO PARA COMPREENDER AS TRAJETÓRIAS DE VIDA.

Primeiramente, se traz as possibilidades de análise das trajetórias de vida considerando como aporte teórico algumas reflexões de Pierre Bourdieu. Conforme este sociólogo, deve-se ter todo o cuidado em observar o contexto em que o agente vive, suas relações sociais, seu meio social, quais capitais ele mobiliza, entre outros aspectos.

Em segundo lugar, busca-se apresentar uma descrição de como chegou-se à empiria, como foi delineada em relação à metodologia. Demonstram-se os processos que envolvem desde a coleta de informações, como se conseguiu os contatos para a realização das entrevistas, como foram realizadas as entrevistas, entre outras questões referentes ao aspecto metodológico da pesquisa.

Ao se iniciar, procura-se compreender a dinâmica das análises das “histórias de vida”, já que Bourdieu foi categórico em dizer que história de vida é uma concepção do senso comum absorvida pelo universo científico entre os etnólogos e os sociólogos. Conforme suas palavras, “a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos” (BOURDIEU, 2006, p. 183).

De acordo com Bourdieu (2006), tanto o senso comum como as ciências procuram falar de história de vida como se realmente a vida fosse uma trajetória que transcorre no tempo e espaço de modo

totalmente coerente. Ou seja, sob esse ponto de vista, a história de vida é “inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2006, p. 183).

Dessa maneira, as histórias de vida são comumente narradas com começo, meio e fim. No entanto, conceber a vida dessa maneira, para o autor, além de absurdo é subentender que há um encadeamento de ocorrências históricas de modo lógico e também pressupor que há ligações de coisas diferentes a esta mesma natureza. Em outras palavras, por mais tentadora que pareça esta ideia, a vida não é um todo organizado, coerente e orientado, pois, não existe esse “ideal” de sucessão cronológica das coisas.

Para Bourdieu, “o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância”. Assim, se procura determinar ligações inteligíveis, “como a do efeito à causa eficiente e final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário” (2006, p. 184).

Bourdieu (2006) alerta para a necessidade de ao tentar encontrar uma coesão para o relato autobiográfico ou a história de vida, procurar desvelar o quanto de ilógico e ilusório há em tudo isso. A partir do momento em que o indivíduo constrói uma seleção de eventos da sua própria vida e busca conexões visando dar coerência a esse todo, há uma invenção artificial de sentido, tanto da parte daquele que conta sua própria história como por parte daquele que a analisa. Segundo a concepção do autor, “tratar a vida como uma história, isto é, como relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção”, é aceitar uma “ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar” (BOURDIEU, 2006, p. 185).

De acordo com Bourdieu (2006), faz-se necessário romper com essa tradição de linearidade, de unicidade em relação às ações humanas. Tal como acontece no “romance moderno” onde as linearidades são destruídas e as interrupções dos fatos são constantes, também em nessas trajetórias de vida as interrupções são sucessivas e não há ligações para serem captadas, pois tratam-se de eventos que acontecem de maneira incessante e inesperada, sem finalidade clara e aleatória.

Assim, para Bourdieu (2006, p. 186), o que é possível unir e, sobretudo, analisar de uma trajetória de vida faz-se mediante o *habitus*, ou seja, “o princípio ativo, irredutível às percepções passivas, da

unificação das práticas e das representações”. A objetivação do *habitus* pode ser compreendida, conforme Montagner, no conto “*Na Colônia Penal*” de Kafka, que apresenta o corpo biológico como depositário de práticas incorporadas: “o corpo é o espaço de inscrição de nossa condenação ao social – inscrição das regras familiares e de classe, nossas limitações coletivas, nosso imaginário grupal – no corpo biológico”. Dessa maneira, o corpo é o apoio para toda “construção identitária realizada pela sociedade sobre o sujeito, construção da qual o próprio indivíduo não é sujeito”, pois, “qual o condenado da colônia, a sentença a ser escrita sobre nossa pele nos é dada a conhecer” (2007, p. 252).

A possibilidade de uma análise cuja finalidade procura a compreensão das trajetórias de vida faz-se possível porque todo indivíduo biológico possui um “nome” que o identifica sob as mais variadas maneiras de transitar no universo social, ou seja, a “*nominação* que é nome próprio, institui uma identidade social constante e durável que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente” (BOURDIEU, 2006, p. 186). Dito de outro modo, unido ao biológico, “o nome e sobrenome, veículos por excelência de identificação do indivíduo”, juntam-se e compõem “a objetivação da relação entre um corpo e um símbolo que o identifica” (MONTAGNER, 2007, p. 253).

Bourdieu (2006, p. 189-190) assinala que não é possível entender uma vida como um encadeamento único/singular e sobretudo satisfatório que considere eventos consecutivos, “sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio”. De acordo com o sociólogo francês, não levar em consideração “a matriz das relações objetivas” nas análises de trajetórias de vida é tão contraditório quanto tentar compreender determinado trajeto percorrido por um trem sem considerar toda a estrutura entrelaçada e as relações objetivas entre as diferentes estações”.

De acordo com Bourdieu (2006, p. 190), não é possível

compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros

agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o espaço dos possíveis.

Assim, é fundamental compreender o espaço social onde se desenrolou a trajetória de vida. Pois, assim, têm-se condições para avaliar “a superfície social”, possibilitando uma representação “rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio”. Ou seja, para desenvolver uma análise “do conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída”, conforme explica Bourdieu (2006, p. 190), de modo que as ações ou as práticas, que se sustentam no corpo biológico, são a possibilidade do agente de transitar pelos diferentes campos.

Com essas considerações preliminares sobre o trabalho com as “histórias de vida” e estando atenta ao rigor metodológico necessário, cabe agora contextualizar elementos que caracterizam a pesquisa sobre as *vozes das mulheres negras cotistas*. Dessa maneira, o percurso metodológico e a delimitação da empiria a ser analisada é o assunto dos próximos tópicos.

O percurso para a obtenção da empiria

Ao propormos uma análise sobre as mudanças que ocorreram nas trajetórias de vida de mulheres negras cotistas da UFSC tomamos por base o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu. Esse conceito é um dispositivo importante para a análise de como se formam os gostos e as práticas, todavia, para a utilização desse conceito é necessário situar os/as agentes em um determinado campo e investigar quais tipos de capitais eles/as mobilizam em suas trajetórias para que se possa compreender quais mudanças foram sendo de fato efetivadas. Partindo dessa ideia geral, o que se pretende é conhecer como se estabelecem as relações internas a um segmento social, a um campo, procurando saber como as mulheres universitárias entrevistadas foram se movimentando nesse tecido social.

Nessa perspectiva buscou-se conhecer suas trajetórias, ouvindo suas histórias de vida a partir de suas memórias da infância até as experiências vividas na UFSC. Contudo, o foco de interesse se volta prioritariamente para o “*campo educacional de ensino superior*”.

Ocorre que este campo, no Brasil, é bastante amplo, dividindo-se em dois setores: o público e o privado. Por um lado, há as universidades públicas federais e as públicas estaduais e municipais que são gratuitas; por outro, as redes de universidades privadas que cobram mensalidades de seus estudantes. Mas, para embaralhar um pouco, cabe destacar,

existem as vagas públicas em universidades privadas, por exemplo, existem as bolsas concedidas pelo governo aos estudantes de baixa renda, como é o caso do PROUNI⁷, e há também financiamento estudantil, etc. Qualquer estudo sobre esse campo exigirá certas delimitações.

E mesmo que for o caso de estudar uma única universidade, o foco precisa se ajustado. Nesse sentido, primeiramente foi solicitado ao Departamento de Política de Ações Afirmativas⁸ da UFSC as informações necessárias dessa universidade. O departamento solicitou ao SeTIC⁹ esse levantamento que, após apresentação do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)¹⁰, prontamente foi concedido.

As informações do número de mulheres negras cotistas por curso permitiram uma noção quantitativa e os dados acerca dos nomes, endereços de e-mails, números de telefones e dos cursos em que elas estão matriculadas na UFSC, do campus Trindade, permitiram os contatos para obtenção das entrevistas. Interessava-nos, todavia, apenas aquelas que ingressaram na universidade entre 2010 e 2014. Vale lembrar que o primeiro ingresso de cotistas na UFSC foi em 2008, porém, com o período selecionado a possibilidade de conseguir localizar estudantes cursando fases finais dos cursos estaria garantida.

Com os dados obtidos verificou-se que seria possível realizar pelo menos uma entrevista em cada um dos Centros de Ensino da UFSC. Para uma visão contextualizada da distribuição das entrevistas realizadas, de quais cursos foram contemplados em função das áreas nas quais estão inseridos, no quadro a seguir, pode-se visualizar os Centros de Ensino, os respectivos cursos e o número de mulheres negras cotistas matriculadas; a marcação em “x” denota em quais cursos as mulheres entrevistadas desenvolvem seus estudos.

⁷ “O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior”. Dados obtidos em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php Acesso em: 29/09/2015.

⁸ Maiores informações sobre esse Departamento pode ser acessado em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/>

⁹ A SeTIC é Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação da UFSC, o acesso eletrônico é: <http://setic.ufsc.br/apresentacao/>

¹⁰ Número do Comitê de Ética: 48326415.0.0000.0115.

Quadro 1 – Nº de mulheres negras cotistas matriculadas por curso (2010-2014)

<p>Centro de Comunicação e Expressão - CCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letras – Alemão. - Letras – Espanhol: 1. - Letras – Francês. - Letras – Inglês: 3. - Letras – Italiano: 3. - Letras – Líng. Portuguesa e Literaturas: 4. - Jornalismo: 19 (X). - Secretariado Executivo: 6. - Cinema: 6. - EaD: Libras – Líng. Bras. de Sinais (Licen.): 2. - EaD: Letras – Licen. em Língua Portuguesa. - Letras: Líng. Alemã e Literaturas. - EaD: Letras – Licen. Língua Espanhola: 3. - Design: Hab. em Design de Animação. - Design: H. D. Gráfico: 1 (X). - Letras: Libras – Língua Bras. de Sinais (Bach.): 2. - Design: Hab. Des. Produto. - EaD: Libras – Língua Bras. de Sinais (Bach.): 3. - Letras: Líng. Portuguesa e Literaturas (not.): 1. - Design. - Letras: Líng. Portuguesa de Sinais - Libras (Licen.). - Animação (Bach.). - Artes cênicas: 3. <p>Total = 56 mulheres.</p> <hr/> <p>Centro dos Desportos – CDS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educ. Física (Bach.): 4. - Educação Física: 5 (X). <p>Total = 9 mulheres</p> <hr/> <p>C. de Ciências Jurídicas - CCI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito (not.): 18. - Direito: 18 (X). <p>Total = 36 mulheres</p>	<p>Centro de Ciências Físicas e Matemáticas - CFM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Física (Bacharelado). - Química (Bach.). - Química (Licen): 1. - Química. - Matemática e Computação Científica: 1. - Matemática (Licen.). - Matemática (Licen.) (not.). - EaD: Matemática (Licen.). - EaD: Física (Licen.). - Física (Licen.) (not.). - Meteorologia. <p>Total = 2 mulheres</p> <hr/> <p>Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antropologia: 1. - Ciências Sociais: 2. - Filosofia: 3. - Geografia: 3. - Geologia: 4. - História: 4. - Licen. Intercultural do Sul da Mata Atlântica. - Museologia. - Oceanografia: 5 (X). - Psicologia: 24 (X). <p>Total = 46 mulheres</p> <hr/> <p>C. Sócio Econômico - CSE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administração: 9. - Administração (not.): 16. - Serviço social: 9 (X). - Serviço social (not.): 7. - Ciências Econômicas: 1. - Ciên. Econômicas (not): 1. - EaD: Ciên. Econômicas. - EaD: Ciências Contábeis. - Relações Internacion.: 11. - EaD: Administração: 5. - EaD: Adminis. Pública: 5. - Ciências Contábeis: 9. - Ciên. Contábeis (not): 13. <p>Total = 86 mulheres</p>	<p>Centro Tecnológico - CTC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquit. e Urbanismo: 15. - Ciên. da Computação: 2. - Eng. de Alimentos: 6. - Eng. de Controle e Automação: 1. - Eng. Civil: 13 (X). - Eng. Elétrica. - Eng. Eletrônica. - Eng. de Materiais: 2. - Eng. Mecânica: 5 (X). - Eng. Produção Civil: 4. - Eng. Química: 10. - Eng. Sanitária e Ambiental: 11. - Sistemas d Informação: 7. <p>Total = 76 mulheres</p> <hr/> <p>C. de Ciên. Biológicas - CCB</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciências Biológicas: 14. - EaD: Ciên. Biológicas: 2. <p>Total = 16 mulheres</p> <hr/> <p>C. de Ciên. da Educação - CED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biblioteconomia (not) 14. - Ed. do Campo (Licen): 1. - Arquivologia: 6. - Pedagogia: 13 (X). - Ciências da Informação. <p>Total = 34 mulheres</p> <hr/> <p>C. de Ciên. Agrárias - CCA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eng. de Aquicultura: 1. - Agronomia: 2. - Ciên. e Tec. Alimentos: 6. - Zootecnia: 1. <p>Total = 10 mulheres</p> <hr/> <p>C. de Ciên. da Saúde - CCS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfermagem: 24. - Nutrição: 14. - Odontologia: 23. - Medicina: 20 (X). - Fonoaudiologia: 13. - Farmácia: 6. <p>Total = 100 mulheres</p>
---	--	--

Fonte das informações: a autora, a partir dos dados obtidos junto ao SeTic.

Como pode-se observar o subcampo deste estudo, a UFSC, campus Trindade, de Florianópolis, SC, que compõe o quadro das universidades públicas federais brasileiras, compreende um total de sessenta cursos de graduação, distribuídos em onze centros de ensino. Nesse contexto, o total de mulheres negras cotistas devidamente matriculadas entre os anos de 2010 a 2014, conforme o Quadro 1, é de 471 estudantes. Dessa maneira, considerando que esta pesquisa é qualitativa e estuda trajetórias de vida, houve a necessidade de uma delimitação, pois não seria possível realizar sessenta entrevistas, no curto espaço de tempo para realização da pesquisa de mestrado. Optou-se, então, por realizar pelo menos uma entrevista em cada Centro de Ensino da universidade.

A escolha do tipo de entrevista e como elas aconteceram

A metodologia é o caminho para o bom desenvolvimento de um projeto de pesquisa científica. A relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto é mediatizada pelo método, que significa “caminho” (VON DENTZ, 2016). O caminho, por sua vez, como característica implícita proporciona um trajeto de ida e vinda que permite a possibilidade de transitar de um ponto A até B de maneira lógica. Por ele, conforme observado por Gamboa (2013, p. 29), “organizamos os procedimentos necessários à elaboração do conhecimento científico sobre os objetos, fenômenos e problemas concretos, localizados no mundo da necessidade”. Problematicar o mundo, segundo o autor, exige uma ação direta do sujeito indagador que retira do mundo das necessidades o processo do conhecimento que se apresenta como realidade objetiva (GAMBOA, 2013). De acordo com Gil (1999, p. 45), “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (que) ao longo de um processo envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”.

Nesse sentido, a tentativa de traçar um caminho para a coleta do material a ser pesquisado exige todo o cuidado e, sobretudo, a adoção de um procedimento sistemático que tenha por finalidade a compreensão dos problemas e as interrogações que foram levantadas para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

Conforme ressalta Gil a entrevista é uma técnica de interação social, “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (2008, p.

111). Ainda de acordo com este autor, a técnica da entrevista possibilita não apenas a coleta de dados, mas também, a busca de objetivos que vão na direção do diagnóstico e da orientação para a pesquisa. Ou seja, verifica-se por meio da técnica da entrevista o motivo fundamental de certos posicionamentos/opiniões dos sujeitos, e que, ajudam a determinar onde e sob qual direção seguir na coleta de novas informações (VON DENTZ, 2016). Nesse sentido, conforme as autoras Fraser e Gondim (2004, p. 140), “a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador, e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante”.

Por isso, o uso da entrevista exige um planejamento prévio, que envolve desde a escolha do participante, da pessoa que realizará as entrevistas, do local para sua realização e até mesmo o modo como as mesmas serão realizadas.

A entrevista, portanto, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), consiste no modo de relatar através do discurso o tema estabelecido pelo investigador, estando unida aos objetivos da investigação e não aos interesses pessoais do entrevistado.

Gil (2008) diz que as entrevistas podem ser classificadas em quatro modos: a informal, a focalizada, a por pauta e a formalizada. A entrevista informal é a que exige menos intensidade por parte do pesquisador na sua estrutura e, por sua vez, só se diferencia de uma simples conversação porque a intenção principal é a coleta de dados. A segunda opção consiste na entrevista focalizada que, segundo o autor, é tão vaga quanto a anterior, mas o que a diferencia é o tema específico que se deseja focalizar. A terceira possibilidade que Gil (2008) apresenta é a entrevista por pautas ou entrevista estruturada. Vale destacar que esta última demanda uma escala de valores na sua estruturação, pois o entrevistador segue um roteiro e vai indagando o entrevistado ao longo da conversa. Neste caso, “o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo” (GIL, 2008, p. 112). Para Gil (2008), a quarta opção é a mais apropriada, pois corresponde perfeitamente ao desenvolvimento dos levantamentos sociais. Trata-se da entrevista semi-estruturada, desenvolvida a partir de uma descrição fixa de perguntas para todos os entrevistados. A vantagem deste método de entrevista está, sobretudo, na rapidez tanto da preparação do

entrevistador como da análise dos dados, pois as respostas são obtidas mais ou menos dentro de um padrão (VON DENTZ, 2016).

A técnica que se achou mais adequada para esta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, por possibilitar uma maior liberdade tanto para o entrevistador/a como para o entrevistado/a de expor suas ideias. Assim, se quer, inicialmente, relatar como foram feitos os contatos com as entrevistadas até chegar o momento da entrevista.

Depois de obtido junto aos órgãos responsáveis da universidade os contatos das informações sobre o endereço de e-mails, os números de telefones e em que cursos as estudantes estão matriculadas, deu-se início o contato com elas. Assim, escolheu-se um nome para cada curso para realizar um primeiro contato, via “carta convite”¹¹. Por exemplo, para o Centro de Educação (CED) que é constituído por cinco cursos de graduação, elegeu-se aleatoriamente cinco estudantes, e foram emitidos por e-mail a carta convite consultando sobre a disponibilidade em conceder entrevista.

Adotou-se o seguinte procedimento: para cada grupo de e-mails disparados se aguardava as respostas. Em alguns centros de ensino se obteve a confirmação de aceite, porém, a maioria das respostas foi ou com pedidos de maiores informações ou simplesmente recusando o convite. Às estudantes que recusaram o convite foi retornado o e-mail agradecendo pela atenção dada a mensagem emitida. Para aquelas estudantes que solicitaram informações adicionais da pesquisa se realizaram trocas de mensagens contemplando as solicitações. Por outro lado, para as estudantes que declaravam interesse em conceder entrevista, emitiu-se e-mails explicando que a entrevista consistia em ouvir sua trajetória de vida escolar e se combinava um local para encontro e realização da entrevista.

Em relação aos centros de ensino, naqueles que não se obteve confirmação de entrevistas, repetiu-se o mesmo processo de escolha de nomes ao acaso e emissão de outra carta convite, por várias vezes, em alguns casos, até conseguir pelo menos uma entrevista em cada Centro de ensino da UFSC. Ocorreu em dois centros de ensino, no (CFH) e no (CTC), a coleta de duas entrevistas por Centro, isso porque como exposto acima, emitiu-se para cada Centro e-mails ao acaso para todos os cursos, assim, aconteceu que duas estudantes manifestaram interesse em conceder entrevista, assim se fez.

Dessa maneira, logo que se confirmava com a estudante seu interesse em conceder a entrevista marcava-se o encontro. O local para

¹¹ A carta convite encontra-se nos anexos.

esse encontro inicial foi sempre no *hall* da Biblioteca Central da UFSC. Neste local, a entrevistadora enquanto aguardava a entrevistada emitia uma mensagem via celular passando algumas características pessoais, a entrevistada fazia o mesmo.

Os encontros foram sempre muito amigáveis, após os cumprimentos, seguia-se para uma sala do CED onde se realiza todas as entrevistas. Durante o percurso que ia da biblioteca até a referida sala, a entrevistadora procurava quebrar “o gelo”, ia contando sua trajetória de vida para que a entrevistada não se sentisse a única “interrogada” ali sem saber nada da pessoa que a entrevistaria. Isso foi proporcionando uma abertura e confiança nas mulheres que foram entrevistadas, e quando chegavam à sala já se sentiam mais a vontade para contar sua história de vida.

Assim, foram realizadas as entrevistas, pela técnica semi-estruturada, com pouquíssimas intervenções com perguntas bem abertas, de forma que procurou-se ouvir “suas vozes”. Basicamente, a entrevista consistia em saber como foi a trajetória escolar dessas mulheres desde sua infância até a entrada na universidade, contemplando as experiências vividas nesse contexto, fazendo intervenções somente quando se achava necessário em vista de que, posteriormente, na análise seriam priorizadas e ressaltadas as mudanças ocorridas durante o percurso de suas trajetórias de vida escolar até as vivências na universidade.

Dessa maneira, procurou-se ouvir àquelas que historicamente não fizeram parte do contexto da educação superior, mas que no momento estão escrevendo e deixando suas histórias nesse importante universo cultural, do conhecimento científico, que é o mundo universitário. Esta pesquisa, portanto, trata de questões relativas à Política de Ações Afirmativas na UFSC, ou seja, busca apresentar como os agentes, neste caso, as mulheres negras, se constituem e se apropriam desse campo de novas possibilidades decorrente da oportunidade de cursar o ensino superior. Nesses espaços que anteriormente se configuravam de modo totalmente diferente e que após a implementação de Políticas de Ações Afirmativas vêm sendo reconfigurado. Compreende-se, tal como Scherer-Warren (2016, p. 4), que

[...] com as ações afirmativas houve uma mudança no cenário, na ocupação espacial do *campus*, nas relações sociais e raciais, entre outras. No cenário universitário pós-cotas, a primeira mudança com visibilidade na UFSC diz respeito à branquitude. Antes das cotas universitárias, na graduação dominava com

exclusividade o cenário da branquitude. A existência de estudantes negros no *campus* se restringia quase sempre aos estudantes africanos em situação de intercâmbio na graduação ou na pós-graduação.

Como ressalta a autora, têm-se nesse momento histórico do pós-cotas uma mudança na universidade, sendo possível observar “novas cores” nesse universo, novas culturas, novas relações sociais e raciais. Diante das mudanças, cabe aos pesquisadores analisarem sociologicamente e, em profundidade, as novas relações que se concretizam nesse importante momento vivido pela universidade pública brasileira. É claro, não se poderia dar conta das inúmeras relações que se entrecruzam nesse universo social do *campo universitário*, mas, busca-se relevar com essa pesquisa uma parte importante desse todo, a que destaca as trajetórias de mulheres negras que passaram pela UFSC.

Dessa maneira, traça-se como objetivo da presente pesquisa “*investigar as mudanças*”¹² em curso nas trajetórias de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus Trindade, considerando seu ingresso, desenvolvimento no curso e as expectativas em relação ao mercado de trabalho*”.

Os resultados obtidos por meio do estudo realizado serão apresentados no decorrer dos capítulos, conforme a seguinte organização: no primeiro capítulo, evidenciam-se as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. Inicialmente, os conceitos de Pierre Bourdieu nos quais há o apoio para a análise das entrevistas. De maneira sintética, utiliza-se o conceito de *habitus* para evidenciar as mudanças ocorridas nas trajetórias das mulheres entrevistadas, considerando sua histórica exclusão dos espaços de prestígio social; o conceito de *campus* para pensar em que sentido o campo universitário tem influenciado as vidas dessas mulheres e a questão do racismo institucional. Parte-se do pressuposto que um “campo” opera como um poder, como um sistema que se organiza e se desenvolve por meio das estruturas, das práticas, das políticas e das normas definindo tanto as oportunidades como os

¹² As mudanças que se propõe investigar pressupõem a histórica exclusão das mulheres negras quanto ao acesso ao ensino superior. Assim, leva-se em consideração, nas análises das entrevistas, um pouco da trajetória da família de cada uma delas para poder compreender as mudanças que foram acontecendo. Na maioria das vezes a jovem é a única ou a primeira da família a adentrar no ensino superior.

valores para pessoas e populações. O racismo institucional atua em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional. Por fim, o conceito bourdieusiano de *capital*, usa-se para identificar quais *tipos de capitais* as estudantes mobilizaram em suas trajetórias escolares.

A categoria de interseccionalidade, como descrita por Kimberlé Crenshaw, também foi mobilizada a partir da reflexão que a autora desenvolve em seu artigo intitulado “*Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*”. Foram utilizados esses conceitos para analisar as questões de racismo, discriminação, origem social etc., isto é, para compreender como duas ou mais formas de subordinação ou vários eixos da subordinação se agregam. Não se trata de uma “superposição”, mas de uma “interação”, retratada como interseccionalidade.

Dando sequência, no segundo capítulo se desenvolve uma contextualização sobre as Ações Afirmativas no mundo, ou seja, onde surgiu e para quais problemas essas políticas públicas foram sendo implementadas. Dessa maneira, vem-se direcionando historicamente ao Brasil, contemplando as várias tentativas de reparações que foram sendo propostas por medidas políticas, mas que não se efetivaram. Ao final, se traz alguns desdobramentos que culminaram na implementação da Política de Ações Afirmativas na UFSC e que possibilitou a entrada dos primeiros ingressantes por cotas no ano de 2008.

No capítulo terceiro, apresentam-se dados quantitativos da UFSC, referentes ao número de alunos antes e depois das Ações Afirmativas. Assim, caracterizando o campo investigado, também se procurou estratificar como se configuram os centros de ensino, a relação proporcional de candidatos por vaga; a porcentagem de homens e de mulheres em cada Centro, o número de alunos/as negros/as antes e depois da implementação das Ações Afirmativas.

A partir do quarto capítulo, se encontram os relatos de vida escolar e universitária de algumas mulheres negras cotistas da UFSC. Compôs-se, então, três capítulos com o resultado das entrevistas que permitiu dividir da seguinte maneira. No capítulo IV, intitulado “*Mulheres que romperam com a sina familiar: as contradições da herança*”, são relatadas e analisadas quatro entrevistas de jovens dos cursos de Medicina, de Engenharia Mecânica, de Engenharia Civil e de Oceanografia. Esse grupo de entrevistas representam as jovens que romperam com a sina familiar e social, isto é, com a herança de que “poderiam” continuar na mesma posição social dos pais. Elas também rompem com uma série de condições, como a questão de gênero, pois

ocupam cursos mais elitizados e tidos como “masculinos”, rompendo com os impedimentos que o fator econômico lhes impõe, entre outros.

O capítulo V, intitulado “*Incentivo familiar e a herança das contradições*”, também contempla quatro entrevistas, com uma jovem que cursou Serviço Social, outra Educação Física, uma do Jornalismo e outra do curso de Direito. Neste capítulo são relatados os casos que possibilitam notar o apoio familiar; não no sentido econômico, mas no constante enfatizar de que a educação é o caminho a ser trilhado como oportunidade de mobilidade social.

No capítulo VI, se mobiliza mais quatro entrevistas de jovens dos cursos de Biologia, de Educação Física, de Design Gráfico e de Psicologia. Intitula-se “*O espaço familiar como transmissor da herança cultural*”. Isso porque permitiu agrupar as entrevistas das jovens cujos pais possuem ensino superior e que são professores; o que garante a essas jovens uma herança cultural escolar destacada. E, por último, se apresentam as *considerações finais* acerca do estudo realizado.

PARTE – 1

REFLEXÕES SOBRE ALGUNS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU PARA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE ALUNAS NEGRAS COTISTAS

A investigação da verdade é, num sentido, difícil e, noutro, fácil. A prova disso é que ninguém pode alcançar plenamente a verdade, mas ninguém erra inteiramente, e cada um diz algo sobre a natureza em si mesma; individualmente, essa contribuição não é nada ou é pouca coisa, mas o conjunto de todas as contribuições forma um resultado fecundo!

(Aristóteles)

CAPÍTULO - I

1. REFLEXÕES SOBRE ALGUNS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU PARA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE ALUNAS NEGRAS COTISTAS

A busca por conceitos bourdieusianos como, *habitus*, campo, capital cultural, escolar e econômico para análise das trajetórias de mulheres negras cotistas ocorreu por entender-se que o conjunto deles permite compreender questões como a histórica condição de exclusão das mulheres negras de posições de prestígio social e, também, porque permite analisar quais tipos de capitais elas mobilizam no decorrer de suas trajetórias. Trata-se, portanto, de analisar como elas escaparam dos condicionamentos que são, sobretudo, marcados pelas possibilidades culturais, sociais e econômicas de origem, bem como destacar as mudanças ocorridas em suas trajetórias.

A principal característica dos/as estudantes que participaram do concurso vestibular optante das cotas nos termos do que estabelece a resolução de junho de 2012¹³ é de que tenham cursado o ensino médio

13 Vide a resolução normativa n.º 22/cun/2012, de 29 de junho de 2012 e de a resolução de n.º 33/CUN/2013, de 17 setembro de 2013. Que se aporta na Lei n.º 12.711/2012, sob o Decreto Presidencial n.º 7.824/2012 e a Portaria Normativa n.º 18/2012, que estabelece reserva de vagas para egressos da escola pública, considerando critérios de renda, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em seu Art. 2º A Política de Ações Afirmativas da Universidade constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e o estímulo à permanência na Universidade.

Em seu Art. 3º A Política de Ações Afirmativas da Universidade a que se refere o artigo anterior destina-se aos estudantes que: I – tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autoclassificados como pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei n.º 12.711/2012; II – pertençam ao grupo racial negro, conforme consta na Resolução n.º 22/CUN/2012 e nesta Resolução Normativa. Os parágrafos seguintes demonstram sob quais possibilidades é possível ingressar pela modalidade das cotas.

§ 4º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o inciso I do caput serão ocupados por estudantes de famílias com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

em escolas públicas. Ora, as condições da maioria dessas escolas, são questionáveis. Segundo estudos desenvolvidos, por Sampaio e Guimarães (2009, p. 49, 56), por exemplo, “desde 1995, o desempenho médio dos estudantes vem apresentando queda de 10% ao ano”. A exclusividade recai, conforme ressaltam os autores, sobre os estudantes de escolas públicas em razão do baixo desempenho escolar, diferentemente dos estudantes das escolas privadas, aos quais apresentaram aumento de 2,3 pontos para o período. Ainda, segundo estes autores, “os estudantes de escolas públicas têm desempenho, em média, entre 17,7% menor que os estudantes de escolas privadas”. Eles destacam uma série de fatores que incidem negativamente sobre a educação pública, como a desigualdade socioeconômica dos alunos, as condições familiares, as condições físicas das escolas, a falta de condições essenciais aos professores, entre outros. Se os alunos de escola pública apresentam um desempenho escolar baixo, os alunos cotistas por serem provenientes dessas escolas teriam mais dificuldades? Estariam entre os que mais reprovam? Silva, em pesquisa desenvolvida na UFSC no ano de 2015, conclui que as cotistas negras com “renda mais baixa, tem desempenho comparável aos brancos não cotistas” (2015, p. 55-56), ou seja, conforme os estudos quantitativos levantados pelo autor, às mulheres negras, mesmo que provenientes de escolas não tão conceituadas, ocupam as melhores posições em desempenho. Busca-

§ 5º Uma fração das vagas de que trata o inciso I do *caput*, no mínimo igual à da soma dos percentuais de pretos, pardos e indígenas na população de Santa Catarina constantes no último censo do IBGE, será reservada para autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

§ 6º A proporção a que se refere o parágrafo anterior, resultante da soma dos percentuais de pretos, pardos e indígenas, totaliza 16% (dezesseis por cento), conforme o censo de 2010 do IBGE.

§ 7º Para concorrer nas modalidades de cotas a que se refere o inciso I do *caput* exige-se que o estudante tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

§ 8º Os candidatos classificados na reserva de vagas destinadas a estudantes de famílias com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, conforme estabelecido nos arts. 6º e 8º da Portaria MEC 18/2012, deverão comprovar essa condição mediante apresentação de documentos comprobatórios e validação de autodeclaração de renda por comissão especificamente constituída para esse fim.

§ 9º As regras para a comprovação de renda e de percurso na escola pública, no ato matrícula, serão regulamentadas em portaria de matrículas referente ao ingresso de 2014.

se saber, portanto, quais estratégias estas sobreviventes¹⁴ mobilizaram para sair da “provável trajetória” de exclusão, similar à de seus pais.

1.1 *Habitus*: é possível mudar sendo agente

Ao mobilizar o conceito de *habitus*, pensou-se justamente na possibilidade de relevar o quanto de “agente”, ou não, as jovens entrevistadas foram em sua trajetórias de vida escolar e universitária. Assim, compreender por meio das entrevistas quais mudanças estão postas em jogo é o que se pressupõe a considerar a partir das mudanças de *habitus* e das mobilizações de capitais, econômico, cultural e escolar nas trajetórias de mulheres negras cotistas.

Inicia-se lembrando que Bourdieu rompe com as tendências de concepções subjetivistas, que afirmam uma autonomia de modo consciente aos sujeitos nas realizações de suas práticas sociais, e também de modo diverso das concepções objetivistas, que limitam a ação do sujeito a uma incorporação mecânica das práticas. O autor, busca compreender como são geradas e incorporadas as práticas sociais por meio do *habitus*. Este tido como “motor” das engendrações sociais. Ora, sua perspectiva *praxiológica* não se limita a quaisquer das concepções, mas busca a relação dialética que incorpora ambas e vai além, ou seja, supera os limites dessas perspectivas.

Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Para o sociólogo francês, o *habitus* não se resume a “uma aptidão natural, mas *social*” que é, portanto, “variável no tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder”. O *habitus*, ainda é “*transferível* a vários domínios de prática”, explicando assim, a coerência que se observa, por exemplo, “entre vários domínios de

¹⁴ Esse termo “sobrevivente” é usado por Bourdieu para aqueles/as estudantes que passam por todo o sistema escolar sem serem excluídos, tornam-se os ‘sobreviventes’ de um sistema que não foi feito para eles/as contradizendo sua “sina escolar”.

consumo – música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais – no interior e entre os indivíduos da mesma classe, e que fundamenta os distintos estilos de vida”. Esse dispositivo também, “é durável, mas *não estático ou eterno*”, ou seja, “as disposições são socialmente montadas e podem ser corroidas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas (WACQUANT, 2007, p. 66-67).

As práticas, portanto, são transferíveis tanto em nível individual quanto em nível coletivo. São elas que através do *habitus* levam os agentes a incumbirem-se continuamente do passado para representar o “já vivido” em práticas atuais. O passado tornado atual nada mais é que a reprodução tanto de normas quanto de regras reproduzidas pelas práticas. Dessa forma, as práticas cotidianas instituem-se pelo *habitus*. Por isso, o futuro dentro das possibilidades “probabilísticas”, inerentes às condições sociais, tendem a se reproduzir de forma idêntica as que foram vividas.

Uma análise ou explicação das práticas sociais parece se tornar possível, conforme exemplifica Bourdieu (2013, p. 93), à medida que se considera dois aspectos fundamentais: “as condições sociais nas quais se constitui o *habitus* que as engendrou e as condições sociais nas quais ele é posto em ação”. É, pois, na “relação desses dois estados do mundo social que o *habitus* efetua, ao ocultá-lo, na e pela prática”.

Conforme explica Bourdieu,

ao escapar à alternativa das forças inscritas no estado anterior do sistema, no *exterior* dos corpos, e das forças *interiores* motivações surgidas, no instante, da decisão livre, as disposições interiores, *interiorização da exterioridade*, permitem que as forças exteriores sejam exercidas, mas segundo a lógica específica dos organismos nos quais estão incorporadas, ou seja, de maneira durável, sistemática e não mecânica (BOURDIEU, 2013, p. 90-91).

Wacquant, em seu artigo *Esclarecer o Habitus*, citando Bourdieu, diz que a prática não é precipitadamente mecânica dos imperativos estruturais nem tampouco o resultado daquilo que os indivíduos almejam. É, todavia,

o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de

percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas adquiridos em uma prática anterior, (BOURDIEU *apud* WACQUANT, 2007, p. 66).

Nessa relação dialética do *habitus* evidencia-se o seu duplo aspecto: de produto e produtor das ações ou práticas sociais. Enquanto produto ou estrutura estruturada, sua função é estabelecer a ligação entre a exterioridade e a interioridade, como por exemplo, entre as estruturas de um determinado estilo particular do meio social e o universo subjetivo das individualidades. Enquanto produtor ou estrutura estruturante, seu nexó está entre a interioridade e a exterioridade, atuando como princípio gerador tanto das práticas como das representações.

Desse modo, nota-se que o *habitus* promove a conciliação entre a interioridade dos sujeitos e a exterioridade das práticas, as quais se constituem e se organizam no espaço social, dialogando constantemente com o mundo subjetivo e objetivo. É, pois, dessa maneira, que o *habitus* estabelece sua matriz de percepções e ações possibilitando ao indivíduo a criação de estratégias individuais ou mesmo coletivas para que possam agir frente às situações cotidianas, formando assim, nesse mundo social das representações, o que pode ser chamado de “estilo de vida”.

Os estilos de vida que se fazem representar nas práticas dos agentes são os resultados sistemáticos do *habitus*, que proporcionam um novo sistema de sinais socialmente qualificáveis, distintos. Se as práticas dos agentes são orquestradas junto a de todos os membros da classe, se pode subentender que tais práticas têm uma maneira particular de afinidade entre si, que convertem-se, cada uma delas, em “metáfora”, ou figura de linguagem, como reprodução de uma outra prática pelo simples fato de ser produto deslocado de um campo para outro, isto é, daquilo que conserva os traços fundamentais dos esquemas da ação. Dito de outro modo, as diferentes condições de existência geram *habitus* diferenciados capazes de serem colocados em prática pela transferência como “sistemas de esquemas geradores”. Assim, todas as práticas colocam-se à disposição como formas ordenadas e características que comunicam diferenças objetivas “esculpidas” nas condições da realidade e que provocam diferenças, as quais são pelos agentes percebidas, identificadas, avaliadas e interpretadas. Segundo o autor,

O gosto é o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposições

descontínuas; ele faz com que as diferenças inscritas na ordem física dos corpos tenham acesso à ordem simbólica das distinções significantes. Transforma práticas objetivamente classificadas em que uma condição significa-se a si mesma – por seu intermédio – em práticas classificadoras, ou seja, em expressão simbólica da posição de classe, pelo fato de percebê-las em suas relações mútuas e em função de esquemas sociais de classificação (BOURDIEU, 2007a, p. 166).

Portanto, esse sistema de classificação opera incessantemente transformando o indispensável em subterfúgio, as “obrigações em preferências, e engendra [...] o conjunto das escolhas constitutivas de estilos de vida classificados e classificantes que adquirem seu sentido [...] a partir de sua posição em um sistema de oposições e de correlações” (BOURDIEU, 2007a, p. 166). Também, esse sistema transforma a “necessidade em virtude” porque leva os indivíduos a ajustarem-se a novas escolhas ou a conjuntura da qual eles são o produto.

1.2 *Campo Universitário: um espaço institucional de “amparo”*

O conceito de campo utilizado por Bourdieu, o qual se pretende usar como lente teórica para análise das influências sobre as trajetórias acadêmicas das mulheres negras cotistas, será compreendido a partir da dinâmica social que se dá no interior de um campo. Ou melhor, nesse estudo as relações que se dão no interior do campo universitário. Entende-se, portanto, este campo como um espaço institucional que ampara seus estudantes e contribui para o conhecimento, a cultura, a pesquisa, a incorporação de novos saberes etc., mas ao mesmo tempo, também ampara as relações entre os estudantes que podem ser de conflitos, os quais, destaca-se entre tantos o racismo e a discriminação.

Conforme Bourdieu (1996, p. 243), “a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo”. Assim, para poder analisar uma trajetória de vida, é necessário situar os agentes sociais no seu grupo social, ou melhor, buscar sua “relação entre as *posições sociais*, (conceito relacional) *as disposições* (ou os *habitus*) e as *tomadas de posição*, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (BOURDIEU, 2011, p. 18). Ou seja, por meio dessa trama ou rede de possibilidades sociais, onde cada

um ocupa uma determinada posição num campo específico, é possível analisar tanto a trajetória individual quanto a de grupos.

Nesse sentido, busca-se delinear esta pesquisa construindo um roteiro para situar as mulheres entrevistadas. Para tanto, se faz uso do conceito de campo de Pierre Bourdieu, considerando que “essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social” (BOURDIEU, 2011, p. 50). Ou seja, por meio do conceito de campo, é possível compreender as estruturas objetivas de determinada sociedade e como as relações com a estrutura subjetiva dos agentes ocorrem, se modificam, se reestruturam, e, entre outras coisas, como acontecem os enfrentamentos entre os agentes. Nesse sentido, “o espaço social global como um campo” permite compreendê-lo

como campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2011, p. 50).

Dessa maneira, entende-se que a dinâmica social acontece no interior de cada campo, seja o campo cultural, econômico, ou universitário. Nesta pesquisa, as análises se concentram mais no campo universitário, embora se procura perceber, também, algumas relações que acontecem fora dele. Por exemplo, busca-se compreender como os cursos mais elitizados influenciam o mundo do trabalho, ou mais especificamente, o que mobiliza as mulheres negras para esses cursos, que no geral não aparecem em suas famílias. Como afirma Bourdieu, os espaços interiores de cada campo podem ser chamados de seções do universo social, deles os agentes ou grupos inculcam disposições específicas ou *habitus*. Isto é, pode-se entender que os *habitus* produzidos no campo universitário, não influenciam somente as pessoas que pertencem a ele, mas também, causam influências na sociedade.

Assim, a dinâmica social dentro de cada campo específico é administrada por lutas travadas entre os agentes e as instituições. Por sua vez, “as forças envolvidas nessas lutas e a orientação, conservadora ou subversiva, que lhes é dada, dependem da ‘taxa de câmbio’ entre os tipos de capital, isto é, daquilo mesmo que essas lutas visam conservar ou transformar” (BOURDIEU, 2011, p. 52).

Bourdieu ressalta que as estratégias desenvolvidas tanto por agentes como pelas instituições e as lutas travadas dentro de determinado campo,

dependem da posição ocupada na estrutura do campo, isto é, da distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa), e que, através da mediação das disposições constitutivas do *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição) inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las” (2011, p. 63-64).

Os campos são sustentados pelas diferentes formas de capitais que seus agentes possuem e conseguem mobilizar. As demarcações no interior dos campos se fazem a partir do volume de capital que se possui, seja ele, social, cultural, econômico. Estes se fazem representar através dos seus agentes por meio de relações de poder, de forças. No campo universitário, no caso em estudo a UFSC, as relações sociais se dão no embate entre os capitais possuídos ou mobilizados em benefício próprio, possibilitando relações bem demarcadas dentro de um mesmo campo.

Bourdieu (2011, p. 52), referindo-se ao “campo do poder” afirma que

ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital, ou mais precisamente, que entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão.

De acordo com Ortiz (1983, p. 21), “o campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder” e por conta disso o campo “se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa no seu seio”. Ao *quantum*, Bourdieu chamou de capital social. Os agentes, ou neste caso os estudantes, se diferenciam, portanto, conforme o volume de capital social, econômico, cultural, simbólico etc., quanto mais capital mais chances de dominarem o espaço, quanto menos capital social possuir o agente/estudante mais chances de ocupar a posição de dominado/a.

1.3 Os diferentes tipos de “capitais”, como mobilizá-los?

Os tipos de capitais que Bourdieu apresenta são muitos: o capital social, econômico, linguístico, simbólico, o capital cultural, entre outros. Estes conceitos não estão separados do de *habitus* nem do conceito de campo já apresentados anteriormente. Nesta pesquisa se faz uso dos conceitos de capital cultural, econômico e o capital escolar, para compreender quais desses capitais as mulheres negras cotistas mobilizaram em suas trajetórias de vida.

O capital cultural foi elaborado para estudar as diferentes desigualdades entre alunos no que se refere à aprendizagem das diversas classes sociais. Isso implicou romper com as ideias que consideram tanto “o sucesso ou fracasso escolar” como efeito direto das “aptidões” naturais, além de permitir romper com as teorias que fazem menção ao “capital humano”. Conforme o autor, por trás das ditas “aptidões naturais” há um fator fundamental que passa despercebido, mas que é “determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*” (BOURDIEU, 2014a, p. 81). É sobre esse capital que se tratar a partir de agora.

Para o autor, o capital cultural pode existir de três modos: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Sendo que o capital incorporado, segundo o autor, está diretamente ligado ao corpo e à assimilação de ideias e práticas que pertencem somente aquele que a possui. Conforme suas palavras, “não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular” e sendo assim “depaupera e morre com seu portador”. Esta incorporação exige do indivíduo, sobretudo, tempo de investimento sobre si mesmo: “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2014a, p. 83). Sobre isso, pode-se citar o exemplo, do investimento feito em “educação”, cada um dedica um tempo para si mesmo, constituindo-se em longos anos de trabalho intelectual que vão sendo incorporados ao próprio indivíduo.

Ao falar de como ocorre o processo de transmissão do capital incorporado, Bourdieu (2014a, p. 84) assinala que a mais eficaz ideologia se apresenta nessa espécie de capital. Segundo ele,

por um lado, a apropriação do capital objetivado [...] depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família – por intermédio, entre outras coisas [...] de todas as formas de transmissão implícita. Por outro lado, a

acumulação de capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa *desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba *a totalidade* do tempo de socialização. Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada hereditária do capital.

Para Bourdieu (2007a) a apropriação da cultura iniciada no seio familiar e a aprendizagem da cultura que inicia-se apenas com a entrada do aluno na escola, implicam diferenças. A aprendizagem familiar da “cultura legítima” faz com que a criança tenha o contato direto com obras, objetos cultos, práticas e pessoas que transmitirão tais habilidades. Estas crianças, no entanto, não precisarão adquirir esses conhecimentos quando entram na escola. Ou seja, a escola para elas será apenas uma extensão, pois não precisam se aculturar. Deste modo, essa herança cultural familiar permite uma vantagem imensa em relação àquele que vem de uma família menos ou quase nada favorecida culturalmente. O “mundano” depara-se com a cultura por intermédio da escola, sendo facilmente ultrapassado pelo “douto”, pois para este o conhecimento parece “natural”, pelo fato de estar desde o nascimento em contato com todo um conjunto de bens culturais.

Por sua vez, em seu estado objetivado o capital cultural tem retido no indivíduo as propriedades do capital cultural incorporado. O capital objetivado/materializado pode ser encontrado em quadros, livros, pinturas etc. Esse tipo de capital só pode ser repassado ao outro em forma de materialidade.

O repasse acontece pela aquisição do produto enquanto “materialidade” e para isso basta ter um volume razoável de capital econômico. Tal como afirma Bourdieu (2014a, p. 85), “para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas) é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado”.

Por último, Bourdieu (2014a) se refere ao capital cultural em seu estado institucionalizado, ou seja, trata-se da objetivação do capital cultural sob a forma de diploma ou de outros títulos. Conforme o autor, o diploma confere ao seu portador uma certidão, um capital cultural juridicamente garantido e terá um valor maior ou menor no mercado de trabalho, segundo o curso, a carreira profissional etc.

1.3.2 O sistema escolar e o capital escolar

O sistema escolar, conforme Bourdieu (2014a) é uma instância de conservação social muito eficaz. Isso porque a escola não só valida as desigualdades sociais como também aprova a herança cultural de certos agentes como sendo um dom natural, uma aptidão inata. Esse sistema não leva em consideração que o capital cultural herdado da família corrobora de maneira direta para que esse agente seja o eleito, dentre os demais, como o mais talentoso/a e portanto, meritoso. Assim, o sistema escolar é conservador e reproduzidor. Ele atua em conformidade com a cultura legítima, com os mecanismos de dominação, eliminação e seleção.

O desvelamento dos “mecanismos objetivos” que causam a exclusão, a eliminação, a expulsão ou o fracasso das crianças e jovens desfavorecidos socialmente é necessário segundo o autor. Tais mecanismos podem ser analisados à luz da sociologia, ciência que possibilita compreender que o principal motivo do sucesso escolar, sempre atribuído “as diferenças de dons”, depende, segundo Bourdieu, da posse do capital cultural.

Estudos desenvolvidos por Bourdieu, desde os anos de 1960, têm demonstrado que a família tem um importante papel, qual seja, transmitir aos filhos “mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDEIU, 2014a, p. 46).

Para Bourdieu (2014a), quanto maior for o volume de capital cultural familiar, em seu sentido global/geral, maiores serão as chances de êxito escolar de seus descendentes. As crianças que acumulam êxitos escolares são favorecidas culturalmente desde o seio familiar. Essas crianças adentram ao sistema escolar com certa familiaridade com a linguagem escolar, de modo que a facilidade com a aprendizagem parece ser ou é compreendida como natural.

Quanto a lentidão referente à aprendizagem é comum entre as crianças menos favorecidas culturalmente. Isso porque, conforme o autor, elas precisam se aculturar, pois “em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar” (BOURDIEU, 2014a, p. 47).

As crianças e jovens menos favorecidos social, econômica e culturalmente, quando chegam ao universo escolar, são forçados/levados a decifrar uma série de códigos e lógicas que não faziam parte do seu mundo social familiar. Acontece aí o que Bourdieu chamou de violência simbólica, pois os professores não se interessam em saber de quais procedências partem seus alunos.

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses valores (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p.53).

Para Bourdieu, diferenças que passam despercebidas como a convivência com familiares que possuem capital econômico, cultural etc., ou ainda, o contato com pessoas que possam transmitir conhecimentos múltiplos e legítimos, a frequência a museus, concertos e teatros, são fatores determinantes que causam diferenças tanto no desempenho social quanto no desempenho escolar.

Outro fator relevante refere-se à linguagem, ao modo ou à forma como ela é incorporada. Bourdieu (2014a) afirma que o mais grave obstáculo cultural que se apresenta muito severamente nos primeiros anos escolares é a língua. Ela impacta diretamente na assimilação dos conteúdos, sendo, por isso, mais complicada para as crianças das classes menos favorecidas.

A língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além do vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 2014a, p. 51).

Ainda referente ao processo da herança cultural e que está incorporado nos mais favorecidos socialmente, diz respeito à transmissão de todo arsenal cultural, como a língua culta, o bom gosto, a arte, o lazer, os esportes, entre outros, adquiridos, conforme o autor, de

maneira “osmótica”. Tudo isso, “contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem” (BOURDIEU, 2014a, p. 51).

Assim, Bourdieu (2011) destaca que a escola tende a classificar os seus “eleitos”. Ela institui uma relação duradoura com eles e os legítima, porque os consagra. De acordo com Valle (2013, p. 423), “a escola é a única a deter completamente, em virtude da função própria, o poder de selecionar e formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la”.

A escola observada a partir da ótica bourdieusiana perde seu *status* outrora visto como democratizadora e transformadora. A instância escola, no caso brasileiro, não têm dado conta de seu compromisso assumido legalmente, pois aos educandos menos favorecidos não lhes são assegurados uma educação de qualidade que os possa preparar para a educação superior. Uma medida criada para tentar equiparar as dificuldades do acesso à educação superior tem sido as políticas de cotas nas universidades públicas. No entanto, deve-se observar que por vezes, essas chances apenas têm prolongado e diluído o processo de exclusão ou eliminação dos/as estudantes menos favorecidos social e economicamente. É preciso problematizar os desafios, as oportunidades e os avanços enfrentados nesta conquista por direitos através de políticas sociais.

2. KIMBERLÉ CRENSHAW – A CATEGORIA DA INTERSECCIONALIDADE

O debate no meio feminista em torno da questão de gênero tem sido amplo. De acordo com Piscitelli (2008), a partir do ano de 1990 esse debate em nível internacional é mobilizado a fim de contornar as múltiplas diferenças que se articulam ao gênero e permeiam o social. Não se discutiam mais, somente as diferenças entre sexo e gênero, mas procuravam, as feministas, apresentar instrumentos que possibilitassem analisar e abranger as articulações das múltiplas diferenças e desigualdades. No centro desses debates, várias autoras feministas apresentam suas conceituações para dar conta dessa problemática.

As autoras, porém, que propõem pensar essas problemáticas a partir da “interseccionalidade” ou “categorias de articulação”, segundo Piscitelli, são McKlintock; Crenshaw e também Brah. Para fins desta

pesquisa será levada em consideração apenas a proposta desenvolvida por Crenshaw.

Assim, dentro dessa ótica de capturar as múltiplas diferenças impostas a pessoas do mesmo gênero, Kimberlé Crenshaw (2002) tem como proposta a interseccionalidade como instrumento de análise capaz de abranger a articulação entre as várias diferenças e desigualdades que se entrecruzam e que diferem no modo como cada uma vivencia a discriminação. Segundo a autora,

todas as mulheres estão sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, p. 173).

A interseccionalidade é, portanto, a maneira de apreender as consequências das interações que compõem uma série de diferenças como raça, classe, etnia, gênero etc., e que são ou se transformam em formas ou eixos de subordinação. Conforme Geledés, esses fatores relacionados ou eixos de subordinação “participam da construção da inferiorização de umas e do privilégio de outras” (2016, p. 14).

A interseccionalidade é uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Dessa maneira, as situações as quais se estruturam as posições, em que há uns coloca em situação de subordinado/a e a outros/as como superiores, são as múltiplas formas como esses eixos se entrecruzam ou se interseccionam no meio social e produzem às subordinações, os desempoderamentos, as inferiorizações. Crenshaw para exemplificar, essa “interseção” no meio social, faz uso da imagem das avenidas das

idades. Nessas avenidas, segunda a autora, transita um “eixo de opressão”, que por sua vez, nos cruzamentos, dessas avenidas, se encontram “pessoas” que enfrentam os fluxos e que ao se encontrar uns com os outros oprimem aquele/a que se encontra no cruzamento. Conforme a autora são essas avenidas “que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

São, portanto, para Crenshaw, vários fatores que agem conjuntamente sobre o gênero, não sendo este o único fator da discriminação de mulheres e homens, isso implica redobrada atenção no momento de analisar as formas de discriminação, como o contexto social, as políticas, as práticas ou ações dos indivíduos/agentes e, também, como essas formas/práticas se estruturam na sociedade produzindo e reproduzindo as dominações e subordinações.

Assim, se mobiliza a categoria de ‘interseccionalidade’ de Kimberlé Crenshaw para análise das múltiplas discriminações que se apresentam por meio das falas das entrevistadas apresentadas nos capítulos IV, V e VI dessa dissertação. Entende-se que, para compreensão da discriminação, segregação, racismo, gênero, entre outras questões, os conceitos mobilizados de Bourdieu não seriam capazes. As implicações que atravessam as trajetórias de vida de mulheres negras necessitam ser observadas sob outra ótica, há que se explanou a partir de Crenshaw.

Os conceitos trazidos de Pierre Bourdieu são para compreender, por exemplo, como o conceito de *habitus* permite avaliar as mudanças que foram acontecendo durante as trajetórias de algumas mulheres negras cotitas da UFSC; por outro lado, o conceito de “campo” ajuda a entender por quais “influências” elas passaram durante o percurso universitário e o conceito de “capital” (cultural, econômico e escolar) possibilita identificar quais tipos de capitais elas mobilizaram.

Essas são às bases teóricas as quais se buscou mobilizar para analisar as trajetórias de vida e que se elegeu ser suficientes para responder aos questionamentos presentes nas formulações dessa pesquisa. Trata-se, contudo, de um estudo que se pauta pela empiria, que busca respostas por meio da análise de experiências concretas, vividas por mulheres negras universitárias que foram contempladas na pesquisa.

Antes disso, porém, importa apresentar uma contextualização, tanto dos aspectos históricos e sociais que caracterizam o espaço e o período aos quais a pesquisa se delimita, quanto dos aspectos

metodológicos que definem o percurso realizado, conforme se desenvolve nos próximos capítulos da dissertação.

CAPÍTULO – II

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste capítulo a intenção é levantar alguns aspectos em relação às políticas de Ações Afirmativas, inicialmente, sobre onde se originou tal expressão e por quais motivos; apresentar também, ainda que brevemente, a implementação de políticas igualitárias e de Ações Afirmativas em diversos países do mundo e no Brasil, contemplando os desdobramentos que culminaram na política de cotas na Universidade Federal de Santa Catarina.

A primeira referência feita à ação afirmativa surgiu na legislação trabalhista dos Estados Unidos em 1935 e tinha como propósito alertar os empregadores sobre a discriminação, ou seja, se fossem pegos discriminando teriam que adotar “ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas” (GUIMARÃES, 2007, p. 170).

No final dos anos sessenta com a finalidade de estudar as razões dos conflitos raciais, também nos Estados Unidos, as ações afirmativas ganharam uma definição a partir das conclusões obtidas por meio da Comissão Nacional sobre Direitos Civis. Ali, já se fazia menção à necessidade de criar programas especiais que ajudassem a promover a população negra, por conta da decisão do caso *Brown versus Board of Education of Topeka, Kansas*, no sentido de verticalizar as “relações” entre a União e os Estados, daquele país, sobre o campo dos direitos civis que gradativamente foram sendo ampliados para outras esferas da vida social como: veículos públicos, restaurantes de aeroportos e auditórios municipais, praias e balneários públicos, propondo-se a colocar “fim” às restrições raciais (MEDEIROS, 2007). Assim, a transição de uma acepção a outra da Ação Afirmativa se fazia possível porque “a legislação inicial dos direitos civis, promulgada na administração Kennedy-Johnson, era composta por leis que coíbiavam a segregação e a discriminação raciais, e que visavam, assim, criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos os americanos” (GUIMARÃES, 2007, p. 171).

Apesar do contexto americano ser citado como o primeiro a empregar as ações afirmativas, é preciso levar em consideração que em outros países políticas semelhantes vinham sendo colocadas em prática. Por exemplo, Carvalho (2014, p. 7) refere-se ao artigo “Ações

Afirmativas e igualdade de oportunidades” de Adesky, sobre as políticas públicas assinalando, que elas

não se limitam aos países ocidentais nem foram inventadas *stricto sensu* nos Estados-Unidos. Na Índia, em 1919 e 1935, os britânicos desenvolveram duas reformas eleitorais que estabeleceram um sistema de representação parlamentar para promover certas castas assim como as mulheres e as minorias cristã, muçulmana e sikh. Em 1948, no momento da sua independência, a Índia introduziu um sistema de cotas que ampara as “classes atrasadas” para garantir-lhes acesso a empregos públicos e às universidades. (...) Na Grã-Bretanha, por exemplo, desde a sua concepção, as políticas públicas são obrigadas a levar em consideração as necessidades reais e específicas dos diferentes grupos sociais e culturais. No Canadá, a ação afirmativa deve procurar, de uma forma abrangente, alcançar níveis de representação e participação de pessoas portadoras de deficiência e de minorias étnicas no mercado de trabalho que sejam equitativos se comparados com os níveis existentes da população em geral.

Na América do Sul, as políticas de Ações Afirmativas foram igualmente implementadas, de modo que no Peru foram desenvolvidas políticas particulares aos indígenas e na Colômbia aos afro-colombianos foram reservadas vagas no parlamento. Ainda é possível verificar políticas de Ações Afirmativas noutros países. Conforme apresenta Carneiro (2011, p. 27) na “Austrália, Nova Zelândia, Malásia (o grupo étnico majoritário, bumiputra), União Soviética (4% das vagas da Universidade de Moscou para habitantes da Sibéria), Israel (*falashas*, judeus de origem etíope), Alemanha (mulheres), Nigéria (mulheres), Sri Lanka, África do Sul, Noruega, Bélgica (imigrantes), Líbano (participação política das diferentes seitas religiosas)”.

Ao revisitar um passado não muito distante encontra-se um fato ocorrido na legislação brasileira, na década de 1930 quando foi implementada a “Lei dos Dois Terços”. Ela garantia a empregabilidade da maioria dos trabalhadores nativos em detrimento dos trabalhadores imigrantes. Contudo esta lei não levava a conotação de “ação afirmativa” (GUIMARÃES, 2007).

Também no Brasil criou-se a “Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968”, a chamada Lei do Boi, que foi revogada em 1985. Esta determinava que

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio ¹⁵.

Essa lei ao beneficiar especialmente os filhos de fazendeiros, uma posição totalmente liberal e conservadora, ao contrário, das propostas das Ações Afirmativas, põe em xeque as noções de mérito, assim como a noção de “valores” que estruturam as posições daqueles, mesmo assim, a lei ficou em vigor por 17 anos.

As políticas de Ações Afirmativas, como se pode observar assume, nos países citados, diferentes perspectivas de ação reparadora, atendendo a “grupos” da população de acordo com as necessidades existentes. Através desse tipo de política, busca-se equiparar as desigualdades entre a população nas mais diversas modalidades, por exemplo, acesso ao mercado de trabalho, à educação com o foco no ensino superior, à representação na política etc. Dentre essas diferentes perspectivas de ação afirmativa o que é mais conhecido, atualmente, é a política de cotas no ensino superior.

Antes, portanto, de avançar nas discussões que se constituíram no Brasil em torno da implementação da política de Ação Afirmativa, convém trazer uma definição sobre o que é Ação Afirmativa propriamente dita. Segundo Guimarães (2007, p. 169), “Jones” define as Ações Afirmativas como “ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos”. Ou seja, a expressão tal como é usada e conhecida hoje pauta-se em reparar as desigualdades de pessoas que foram, por

15 Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25/05/2016.

uma série de fatores privadas de acessar à educação, ao emprego, à saúde, à equidade entre os sexos, dentre outras situações.

Conforme Sueli Carneiro (2011, p. 27), as ações afirmativas “têm sido praticadas para atender a diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento (dos) países”.

Carvalho (2014, p. 8), citando Gomes, também apresenta uma perspectiva de ação afirmativa sob o tratamento da constitucionalidade jurídica que assegura direitos garantidos por leis aos desfavorecidos, assim,

as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Assim, as políticas públicas buscam reparar desigualdades históricas de populações discriminadas pela sociedade e pelo Estado. Na história do Ocidente a desigualdade entre os seres humanos se originou de múltiplas maneiras, por exemplo, pela escravização ou a colonização de outros povos, pela tomada e invasão de terras estrangeiras e em nosso tempo, através da migração de indivíduos de outras nacionalidades para estados financeiramente estabilizados do ponto de vista do trabalho (GUIMARÃES, 2005).

O resultado de mais de quinhentos anos de opressão e discriminação racial tem causado em todas as esferas sociais brasileiras a mais profunda desigualdade entre negros e brancos. Há no Brasil dois países, “o Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo” (SANTOS, 2007, p. 15).

A esse respeito, várias foram às reivindicações dos movimentos negros brasileiros. Destaca-se aqui a representativa “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, em 20 de novembro de 1995, em Brasília” (SANTOS, 2015, p. 35). Essa “marcha” pressionou o governo e no ano seguinte a esta manifestação, aconteceu um seminário, promovido pelo

Ministério da Justiça que chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil (GUIMARÃES, 2005, 165).

Esse seminário sobre “Multiculturalismo e racismo” foi importante, porém, ainda que o governo tenha incorporado a discussão sobre as políticas públicas voltadas exclusivamente à ascensão dos negros no Brasil, passaram-se quatro anos daquele seminário e nenhum tipo de ação foi mencionada pelo governo.

A partir desse seminário internacional foi possível debater o problema das relações raciais no Brasil e se admitiu, pela primeira vez na história brasileira, que existe discriminação racial. Em pronunciamento, o chefe de Estado à época, Fernando Henrique Cardoso declara:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito (...), a discriminação parece se consolidar com alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (*apud*, SANTOS, 2015, p. 37).

Assim, gradativamente, vai se fragilizando o mito da democracia racial brasileira. De certo modo, o reconhecimento da desigualdade como fruto da discriminação racial “tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido de desenvolvimento de ações concretas, com vistas a alteração no *status quo*” (BENTO, 2007, p. 105). Nesse sentido, vale destacar que a Constituição Brasileira desde 1988 reconhecia a condição de

desigualdade vivida por alguns e as medidas que deveriam ser tomadas implicavam na presença direta do Estado nas reparações.

De acordo com Sherer-Warren e Santo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso em resposta às demandas apresentadas pelo Movimento Negro a partir da Marcha Zumbi do Palmares, “determinou a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, vinculado à Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH)” (2014, p. 125). O Programa Nacional de Direitos Humanos estabeleceu o desenvolvimento de

ações afirmativas para o acesso de negros aos cursos profissionalizantes, a universidades e às áreas de tecnologia de ponta”, como reconhecimento oficial de políticas de combate à discriminação racial, pelo governo brasileiro. E aponta para as Convenções Internacionais, das quais o Brasil é signatário (sobre a Discriminação em Emprego; Discriminação no Ensino e sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação), como possíveis justificativas jurídicas de constitucionalidade da discriminação positiva (MARTINS, *apud*, GUIMARÃES, 2005, p. 186).

Assim, a participação do Brasil nas “Convenções Internacionais” por meio da convocação da Organização das Nações Unidas em 1997, possibilitou outro passo importante de compromisso que se estabeleceu de forma integrada à “conjuntura internacional de renovação da pauta de combate ao racismo, manifestada na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, em Durban, África do Sul, no ano de 2001” (SANTOS, 2015, p. 21).

De acordo com Santos (2007, p. 18),

somente em setembro de 2000, e em atendimento a resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, (que) o governo brasileiro volta a manifestar-se oficial e publicamente sobre as relações raciais brasileiras. O então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto, de 08 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

As diversas pré-conferências organizadas em vários estados brasileiros por esse comitê possibilitou a construção de uma base temática para a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida entre os dias 06 a 08 de julho de 2001, no Estado do Rio de Janeiro. Com o resultado desse encontro, foi possível subsidiar “a formulação do documento brasileiro que foi encaminhado à conferência de Durban” (SANTOS, 2007, p. 18).

Não por acaso, integrantes do Movimento Negro de nível nacional tiveram participação considerável na Conferência de Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, onde foi elaborado o “Programa de Ação de Durban”. Conforme Passos (2013, p. 15), foi a partir da ativa participação

da delegação brasileira, em especial dos movimentos negros, na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, a principal determinante para que as discussões e iniciativas fossem assumidas como políticas de Estado. O Programa de Ação daquela conferência não somente reconheceu o racismo e o combate a discriminação racial, xenofobia e intolerância como responsabilidade primordial dos Estados, como também incentivou a elaboração de planos de ações nacionais para a promoção da diversidade, igualdade de oportunidades, participação e justiça social e, ainda, instou os Estados para que implementassem programas de ações afirmativas para promover o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços básicos.

De acordo com Passos (2013, p. 15), os compromissos assumidos em Durban impulsionaram uma série de outras conquistas, além da implementação da política de cotas, a partir do ano de 2003 quando tem início o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em destaque a “Lei 10639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares”, e instituindo o “dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Ainda foi criada a “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

(SEPPIR) na esfera da Presidência da República”. Também no ano de 2004

é criada na estrutura do Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No âmbito das desigualdades raciais na educação, a SECAD apresentava como objetivo, elaborar e implementar políticas públicas em prol do acesso e da permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis (PASSOS, 2013, pp. 15-16).

Dessa maneira, o acolhimento das ações afirmativas como estratégia de obtenção de igualdade e integração da população discriminada racial e socialmente se tornou possível a partir da “Declaração de Durban”. Desta Declaração se destaca,

a necessidade de desenhar, promover e aplicar no plano nacional, regional e internacional estratégias, programas e políticas, assim como legislação adequada, que pode incluir medidas especiais e positivas, para promover um desenvolvimento social equitativo e a realização dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, da discriminação racial [...] da xenofobia e das formas conexas de intolerância para promover sua plena integração na sociedade (JÚNIOR, 2007, p. 95).

A partir da “Declaração de Durban”, o Estado passou a incluir medidas sociais que visam corrigir e auxiliar na diminuição das desigualdades, introduzindo medidas que permitem a participação igualitária para todos os grupos raciais e culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade. Através da aplicação do programa político se espera um desenvolvimento social equitativo nas esferas públicas e sociais, como “instituições de ensino, de habitação, nos partidos políticos, nos parlamentos, no mercado de trabalho, órgãos judiciais, na polícia, no exército, reforma agrária e em prol da participação equitativa” (JÚNIOR, 2007, p. 96).

Como se pode observar, a “pauta” que compõe a política de ação afirmativa, constituída a partir da citada “Declaração de Durban”, é bastante ampla. Para fins desse propósito, é necessário deter-se especificamente, sobre as políticas de Ações Afirmativas no que se refere ao acesso ao ensino superior.

A implementação das Ações Afirmativas nas universidades tem gerado muitos debates nos meios sociais brasileiros, discussões polêmicas, sobretudo, quando os assuntos se voltam a inclusão étnico-racial. Segundo Guimarães (2005) os argumentos contrários às ações afirmativas no Brasil, seguem em três direções:

primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que veem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo, que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para implementação dessas políticas no Brasil (GUIMARÃES, 2005, p. 182-183).

Quanto ao primeiro argumento que são daqueles que se posicionam contrários ao reconhecimento das diferenças étnicas e raciais, são expressos não só nos discursos populares da sociedade brasileira, mas, também, entre os cientistas sociais. Segundo Guimarães (2005, p. 184), ficou muito comum “desde o pós-guerra, o banimento da palavra ‘raça’ dos textos científicos ou mesmo eruditos, substituída pelo termo ‘etnia’, como forma de negar qualquer existência às raças, e evitar que seu emprego constitua uma realidade racista”.

Isso porque, conforme o autor explica, o antirracismo da época de 1968, procurava erradicar o “racismo” através da negação da realidade empírica das raças. Para exemplificar esse discurso, Guimarães (2005, p. 184) citando as palavras de Rachel de Queiroz, traz o seguinte,

como é que a gente vai distinguir entre nós quem é negro e quem não o é? Nos Estados Unidos, na África do Sul, há uma rígida linha de cor: nesses lugares se considera o negro quem não é cem por cento branco. Aqui, a tendência é considerar branca toda pessoa que não for ostensivamente de cor. A maioria esmagadora de nossa população é constituída de mestiços: somos realmente um país de mestiços. E esses mestiços todos, como é que seriam enquadrados?

Conforme Guimarães, “tudo se passa, nessa versão romântica de antirracismo, como se quisesse negar uma realidade na qual, no íntimo, acredita-se: declara-se que as raças não existem, mas usa-se a

classificação de negros e brancos” (2005, p. 184), isto é, quando alguém se declara “branco” é porque reconhece que há um “negro”. Como se pode querer negar as raças quando se faz tais classificações? Sueli Carneiro vem corroborar com essa reflexão quando pontua que “a ciência vem revelando a falácia do conceito de raça do ponto de vista biológico. Essa constatação científica é utilizada para minar as reivindicações de políticas específicas para grupos discriminados com base na ‘raça’ ou na cor da pele” (2011, p. 69).

Quanto ao segundo argumento, que se justifica em torno do mérito, as discussões são mais acirradas por conta da proposta de implementação da reserva de vagas no ensino superior, para os negros/as. Para exemplificar as posições contrárias, apresenta-se algumas discussões que se fizeram aventar na intenção de que não fossem implementadas as políticas de ações afirmativas. Observa-se nas atitudes amplamente divulgadas sobre o tema os discursos racistas que permeiam as esferas mais conceituadas da sociedade.

O senhor Paulo Renato de Souza, ex-ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi uma das autoridades que mais publicou artigos contrários às cotas. Antônio Macadowell de Figueiredo, secretário da Educação Superior, por sua vez, afirmou que a Constituição impedia qualquer tipo de discriminação positiva que beneficiasse as minorias. Também o ministro Paulo Costa Leite, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), dizia tratar-se de “uma medida absurda [declarava que] não havia nenhuma norma na Constituição ou na lei prevendo essa cota de 20% na realização de um concurso público” (SANTOS, 2007, p. 22-23).

A objeção à implementação das políticas de ações afirmativas manifesta-se também pelo posicionamento da então reitora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Nilcéa Freire, que de modo semelhante aos anteriormente citados assim se pronunciou:

segundo dados do MEC, a evasão atinge mais brutalmente pobres, negros e nordestinos, desde o ensino fundamental. No ensino médio, o fenômeno se repete e prejudica a entrada de novos alunos na universidade. É questionável, portanto, que a simples reserva de vagas consiga democratizar o acesso à educação superior para grupos que, historicamente, vêm permanecendo à margem desse processo. [...] Instrumentos de promoção da cidadania e de recursos intelectuais são sempre bem-vindos, porém não há consenso, mesmo entre países que adotaram a ação

afirmativa, sobre a eficiência de tal política de cotas. [...] Nada pode substituir o regime de mérito. É preciso selecionar os melhores, escolhidos dentre todos os contingentes (FREIRE, *apud*, SANTOS, 2007, p. 24).

A ênfase da reitora quanto ao fato de que nada pode substituir o “regime do mérito” é enfática. Sua argumentação contra a democratização do ensino superior assenta-se no fato de que a não observância do “mérito” caracterizaria uma ameaça a qualidade do ensino.

Atores do campo jornalístico também se posicionaram, exerceram pressão, se mostraram contrários à implementação de políticas de ações afirmativas para negros. Por exemplo, *A Folha de São Paulo* em 30 de agosto de 2001, tece o seguinte comentário:

o governo brasileiro, por exemplo, leva a Durban a proposta de criar cotas para negros e seus descendentes nas universidades públicas. Esta *Folha* se opõe ao sistema de cotas. Isso não significa, entretanto, que todo tipo de ação afirmativa, de discriminação positiva, deva ser descartada. A idéia de instituir cursos pré-vestibulares dirigidos a negros, por exemplo, parece oportuna. [...] O Brasil precisa sem dúvida envidar esforços para promover a integração racial. Ações afirmativas devem ser consideradas e implementadas. O limite deve ser o da justiça. Admitir que se deve reparar uma injustiça com a criação de outra, uma variação de “os fins justificam os meios”, é um argumento filosoficamente tíbio e historicamente complicado (SANTOS, 2007, p. 20-21).

Sueli Carneiro comenta o tal argumento “filosófico” emitido por este jornal. Ela salienta que esse posicionamento não tem fundamento, pois não cita sob quais princípios e nem sob qual “filosofia” se justifica. A autora lamenta a publicação feita neste jornal e afirma que “quando um diretor executivo do maior veículo de comunicação tenta estabelecer o ‘discurso competente’ sobre a identidade nacional e suas contradições, esse ato opera como uma senha perfeitamente compreendida no país em que “quem pode manda, e quem tem juízo obedece” (CARNEIRO, 2011, p. 34).

Na mesma perspectiva polêmica, o jornal *O Globo* também demonstrou seu posicionamento em face da implementação das ações afirmativas. Conforme a publicação com data de 24 de agosto de 2001:

não é fácil encontrar quem negue à comunidade negra o direito a compensação pelas injustiças. Por outro lado, não é ponto pacífico que essa reparação deva ser feita, como defendem muitos militantes, por vantagens artificiais, como um sistema de cotas no mercado de trabalho e na universidade. Garantir o caráter universal do direito à educação e a habilitação para o mercado de trabalho são caminhos custosos e complicados; por outro lado, eliminar deficiências será mais justo e eficaz do que fingir que elas não existem (SANTOS, 2007, p. 19-20).

Esses foram alguns discursos contrários à medida de Ações Afirmativas no ensino superior e que se sustentaram em pluralidades escassas e vacilantes nos meios de comunicação quando se aventava o plano que continha a Declaração de Durban. No meio universitário a polêmica também se instaurou por conta da implementação de cotas para estudantes negros. Conforme Goss (2008) o debate entre a questão “racial e os correlatos como a mestiçagem” igualmente adentraram na academia e os cientistas sociais atualmente se posicionam entre duas perspectivas teóricas, uma

de interpretação freyriana e de outros autores (que) vêem o Brasil como resultado de um profundo e autêntico processo de miscigenação, o que gera como consequência a formação de uma sociedade com características cordiais e com um ideal de democracia racial. E, ao mesmo tempo, há autores que seguem uma linha inversa, resultante de um rompimento explícito com aquele tipo de interpretação (GOSS, 2008, p. 59).

Embora esses posicionamentos tenham suscitado muitos debates à época em que se discutiu sobre a inconstitucionalidade ou não dos critérios raciais, a tendência alguns anos depois foi demonstrar os resultados que se obteve após a implementação por parte de algumas universidades, mesmo antes de se tornar lei no ano de 2012. Como destaca Santos

em dezembro de 2008, ou seja, em cinco anos de administração do presidente Lula, já existiam no Brasil 84 instituições públicas de ensino superior – tais como faculdades ou universidades municipais, estaduais e federais, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia – que tinham implementado o sistema

de cotas com recortes racial étnico, social ou algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas (SANTOS, 2015, p. 51).

Com efeito, a inflexão da revista *Istoé* na data de 10/04/2013 em sua edição de nº 2.264, considerando os vários discursos contrários que tinham sido produzidos “nos seus pares” meios de comunicação, traz em sua capa o seguinte tema: **Por que as cotas raciais deram certo no Brasil**. A matéria intensifica o tema: – *Política de inclusão de negros nas universidades melhorou a qualidade do ensino e reduziu os índices de evasão. Acima de tudo, está transformando a vida de milhares de brasileiros*. Observa-se que, primeiramente, todos os discursos giravam em torno da questão racial como problemática. Passados uns dez anos que as Universidades UnB, UFRJ, PUC do Rio de Janeiro e UFSC, entre outras, tinham aprovado o sistema de cotas para estudantes negros, a referida revista faz uma matéria com depoimentos de estudantes dessas universidades. A partir dos depoimentos a revista constitui um marco “simbólico” reagindo favoravelmente à política de ação afirmativa, desmistificando os discursos ora levantados, como “alunos cotistas largariam o curso”, “as cotas estimulariam o ódio racial”, entre outros.

O exposto não representa simplesmente um olhar para o passado de forma aligerada, o que se pretende demonstrar é que após muita resistência e lutas dos movimentos sociais negros brasileiros se conseguiu por em pauta e aprovar um projeto que, apesar das forças contrárias, como se mostrou acima, os resultados têm desmentido seus “críticos”.

Após levantar algumas considerações sobre o que é a ação afirmativa, quais países já implantaram esta medida e, também, ressaltar a participação do movimento negro na elaboração da proposta levada a Durban, África do Sul e ainda contextualizar certos debates que circularam os mais variados meios de influência comunicativa na sociedade brasileira, destaca-se o que é a política de Ações Afirmativas no Brasil e a que serve.

Para tanto, inicia-se pelo objetivo das Ações Afirmativas que propõe a garantia e a oportunidade

de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo,

um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (JACCOUD; THEODORO, 2007, p. 118).

Essas políticas públicas se destinam principalmente a população negra que vem sendo discriminada historicamente, trata-se de direitos fundamentais cuja garantia é necessária para lhes garantir a igualdade.

Em 2010 é sancionada a “Lei 12.288¹⁶”, tratando de outro projeto importante, a saber: “O Estatuto da Igualdade Racial”, que em seu artigo 1º a Lei propõe o seguinte, “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

A igualdade de oportunidades e de direitos deve, portanto, ser distribuída em todas as esferas como a apresentada nessa Lei, onde se especifica que devem ser garantidos à população negra o acesso à educação, ao lazer, à saúde, à cultura, ao esporte, o acesso à terra, à moradia, ao trabalho, aos meios de comunicação etc.

As políticas públicas que visam à educação e integração do negro, como a seção “educação” do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) de 1993, orienta que devem ser desenvolvidas “ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta [...]. Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra [...] e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva” (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 213).

As ações afirmativas, dessa maneira, vêm ao encontro de reformas constitucionais que possibilitam reparar as “discriminações” ditas positivas, sobretudo, no que concerne à concretização das políticas nas universidades como modo de reparar desigualdades. Reformas constitucionais foram apresentadas no sentido de se “aceitar” a discriminação positiva para que fossem concedidos direitos a esses cidadãos/ãs até então discriminados. Portanto, a ação afirmativa corresponde a uma reparação que, no momento,

responde a uma necessidade; [ela] é temporária, obrigatória e legal; não é um fim em si mesma nem deve prejudicar a terceiros; é um mecanismo para neutralizar os desequilíbrios derivados da etnia, do gênero ou da condição sócio-econômica,

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 31/05/2016.

entre outras causas de discriminação, de modo que, diante de uma oportunidade [...] em uma situação de paridade, seja escolhida uma pessoa pertencente a uma população discriminada (ZEGARRA, 2007, p. 336).

Conforme Flávia Piovesan, as políticas de ações afirmativas procuram medidas que possam incentivar tanto grupos quanto indivíduos,

com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos (2007, p. 39).

Diante disso, cabe afirmar que o princípio orientador legal que estabelece as oportunidades de acesso ao ensino superior de grupos historicamente discriminados está baseado no reconhecimento das discriminações raciais e sociais atribuídas principalmente à população negra na sua grande maioria. Assim, a política de ação afirmativa é constituída de medidas temporárias que visam equiparar desigualdades de grupos ou indivíduos, ou seja, a partir do momento em que foram alcançados os níveis de equidade às pessoas discriminadas, essas políticas serão cessadas. Conforme Rios (*apud*, BERNI, 2010, p. 122) a Suprema Corte se posicionou a respeito e a decisão foi que “as ações afirmativas [...] admissíveis constitucionalmente, desde que tais programas sejam adequadamente concebidos e tenham duração temporária, visando a remediar efeitos presentes da discriminação passada”.

Segundo Gomes,

além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra (2007, p. 57).

Assim, de acordo com esse autor, reparar as desigualdades de grupos ou indivíduos é, portanto, uma estratégia que visa combater a

discriminação não somente pela proibição, mas promovendo através das leis a equiparação.

De acordo com Gomes, as ações afirmativas também possibilitam a pluralidade, a diversidade onde antes se faziam sub-representados os/as negros/as. Segundo o autor, isso promoverá a diversidade e a representatividade

dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada. Partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas ao sucesso e às realizações individuais, as políticas afirmativas cumprem o importante papel de cobrir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições do Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plúrimo da sociedade (GOMES, 2007, p. 58).

A sub-representação da população negra nos espaços de prestígio social, sem dúvida, é o reflexo do processo de formação desigual e injusto do nosso País. A proposta de ação afirmativa, portanto, consiste em estabelecer o importante papel de equiparar as lacunas historicamente constituídas na sociedade brasileira.

Uma dessas lacunas a se equiparar tem sido na educação superior. Nesse sentido, enquanto no plano nacional as propostas das ações afirmativas ainda tramitavam, outras mobilizações foram sendo articuladas em diversas universidades brasileiras, inclusive na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Destaca-se aqui a articulação conjunta com o movimento negro de Santa Catarina visando implementar a política de ação afirmativa na universidade.

Conforme explica Scherer-Warren e Santo (2014, p. 130),

ao longo do processo de elaboração do PAAs da UFSC, as Organizações do Movimento Negro do Estado organizaram três plenárias. A primeira constituiu o Fórum de Entidades do Movimento Negro em Defesa da Educação do Negro no Ensino Superior. A segunda plenária aconteceu em um momento intermediário, com o intuito de realizar uma avaliação do processo. A terceira e última plenária foi realizada com o objetivo de tomar a decisão com relação a que posição as

Organizações tinham em torno do Programa de Ações Afirmativas, do modo como estava sendo constituído para encaminhar ao Conselho Universitário (CUn) para aprovação.

Em 2006, aconteceu o “I Colóquio do Pensamento Negro em Educação” realizado pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), sediado em Florianópolis, nos dias 15, 16 e 17 de fevereiro, cuja temática de abertura foi “Relações Raciais e Políticas em Educação no Brasil”. O evento contou com a participação de alguns pensadores negros do Brasil como “Marcelo Paixão, do IPEA e do Observatório Afro-Brasileiro; Elisa Larkin Nascimento, pesquisadora do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros; José Jorge de Carvalho, autor do projeto que instituiu as cotas na Universidade de Brasília (UnB); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Dora Lúcia Bertúlio; e Frei David” (SHERER-WARREN e SANTOS, p. 129). Desse colóquio participou também o Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC, naquele momento o professor Marcos Laffin, que se comprometeu abertamente com a instituição de uma comissão de elaboração de uma proposta de ações afirmativas para esta universidade.

A participação na elaboração dessa proposta, ainda em 2006, contou ativamente com Militantes do Movimento Negro de Santa Catarina. Eles participaram de uma plenária, intitulada: “O ensino superior e as ações afirmativas”, que possibilitou a criação do “Fórum de Entidades do Movimento Negro em Defesa da Educação do Negro no Ensino Superior”.

Sendo este um espaço institucional pelo qual o referido Movimento Negro passou a discutir e desenvolver propostas que ajudaram no processo de formação da PAA da UFSC. Nesta plenária foram eleitos dois representantes para o fórum, a saber: Marta Santos da Silva Lobo integrante da AMAB e José Nilton de Almeida integrante do (NEN). Eles ficaram encarregados “de estudar o acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial à UFSC” (SHERER-WARREN e SANTOS, 2014, p. 131).

Em três de abril de 2006 docentes e representantes da sociedade civil foram convidados pelo então Reitor da UFSC, professor Lúcio José Botelho, a compor a referida Comissão, com o intuito de colocar à disposição a “Proposta Preliminar de Política de Ampliação de Oportunidades de Acesso Socioeconômico e Diversidade Étnico-Racial”, cujo ingresso na UFSC deveria ocorrer através do vestibular (SHERER-WARREN e SANTOS, 2014, p. 131-132).

Segundo Tragtenberg (2012, p. 239-240)

o GTEGC/APUFSC publicou várias matérias no boletim da APUFSC, elaborou várias propostas de resolução para os congressos do ANDES-SN, organizou vários seminários de 2002 a 2006 para discutir as cotas para negros e indígenas, chamando docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), militantes do movimento negro e representantes de povos indígenas, fomentando a discussão sobre a inclusão étnico-racial no ensino superior. Durante esse período, contou com apoio da diretoria da APUFSC para fomentar esta discussão no meio da comunidade universitária da UFSC.

Em resumo, após várias ações, reuniões e discussões, das quais se destacam a participação do movimento negro, entre outras organizações da sociedade civil, nas quais diversas resistências foram vencidas pela comissão de estruturação da proposta, até culminar com a aprovação que ocorreu em 10 de julho de 2007, para ser implementada a política de cotas a partir de 2008, por meio da Resolução Normativa de nº 008/Cun/2007¹⁷, que criou a PAA na UFSC.

De acordo com a Resolução, o programa compreende ações (a) de preparação para o acesso aos Cursos de Graduação da Universidade, (b) de acesso aos cursos de graduação da Universidade, (c) de acompanhamento e permanência do aluno na Universidade, (d) de acompanhamento da inserção sócio-profissional dos alunos egressos da Universidade, (e) de ampliação de vagas nos cursos de graduação e (f) de criação de cursos de

¹⁷ Em 17 de setembro de 2013, o CUn aprovou a Resolução normativa nº 33/CUn/2013, que dispõe sobre o PAA da UFSC, para o concurso vestibular 2014. A referida resolução promoveu alterações na resolução anterior. Entre elas, excluiu a necessidade de os candidatos aprovados em vestibular, concorrendo às vagas reservadas para negros, se apresentarem à Comissão de Validação, que tinha como objetivo avaliar e decidir se o candidato preenchia o requisito previsto para o ingresso na UFSC por meio do PAA, qual seja: possuir fenótipo que o caracterize na sociedade como pertencente ao grupo racial negro. Desse modo, a partir do vestibular 2014, bastará que o candidato apresente autodeclaração de pertencente ao grupo racial negro, sem necessidade de o referido documento ser validado por Comissão designada pela Reitoria, como ocorreu nos anos anteriores, quando o PAA da UFSC teve início (SCHERER-WARREN; SANTO, 2014, p. 136).

graduação noturno. No que se refere à ação de acesso aos cursos de graduação, prevê reserva de 30% das vagas em cada curso, sendo 20% *para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino* e 10% *para candidatos auto declarados negros, que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino*. Ademais, foram criadas cinco vagas suplementares a serem preenchidas pelos candidatos indígenas melhor classificados no vestibular (BERNI, 2010, p. 134).

A partir da implementação da política de ações afirmativas, a UFSC teve seu quadro de estudantes bastante modificado, principalmente, no que se refere ao número de negros e pardos. Na Tabela 1, a seguir, pode-se verificar essa diferença, quando se compara o número de ingressos por segmento raça/cor no ano de 2007, em que não havia ainda a possibilidade de ingresso por cotas, e os números de 2008, ano em que entra em vigor essa modalidade de ingresso.

Tabela 1 – Descrição dos aprovados antes das ações afirmativas e depois.

Raça/cor	Ano – 2007	Ano – 2008
Branca	3.478	3.370
Preta	37	258
Amarela	83	69
Parda	311	394
Indígena	11	7

Fonte das informações: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos através da COPERVE.

Finalmente, sobre os desdobramentos da política de ação afirmativa no Brasil, ainda se destaca, a aprovação da “Lei das Cotas” de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela presidente da República Dilma Rousseff. Essa lei amplia as possibilidades de inclusão no ensino dos grupos historicamente excluídos nas universidades federais, institutos federais de educação e tecnologia (SANTOS, 2015). A implementação dessa lei federal anuncia mudanças ainda mais profundas na composição dos quadros estudantis das instituições federais de ensino, e, particularmente, na UFSC. Mas estas mudanças somente poderão ser demonstradas por meio do acompanhamento e da

análise quantitativa e qualitativa dos dados que resultam das novas configurações nas instituições públicas, o que só poderá ser feito por meio de pesquisas que se debrucem sobre o assunto.

CAPÍTULO – III

AS ESCOLHAS DOS CURSOS ENTRE HOMENS E MULHERES: O CAMPO UNIVERSITÁRIO COMO INFLUENCIADOR OU NÃO DAS ESCOLHAS.

Neste capítulo são apresentados dados quantitativos sobre as escolhas dos cursos superiores da UFSC, de todos os onze centros de ensino, por homens e mulheres. Objetivando, primeiramente, apresentar como se configuram as escolhas dos cursos na preferência dos estudantes, entendeu-se, dessa maneira, que cada Centro de Ensino se constitui como um campo, e, em um segundo momento, busca-se compreender se esses campos influenciaram nas escolhas das mulheres negras cotistas. Posteriormente, os dados apresentados no presente capítulo serão mobilizados para o desenvolvimento dos procedimentos de análise das entrevistas.

Ao apresentarmos aqui um perfil das estudantes da UFSC não pretendemos que as informações sejam generalizáveis, ou seja, não é possível afirmar que em todas as universidades brasileiras se constataria o mesmo perfil. Nesse sentido, os dados que caracterizam o retrato da universidade contemplada no presente estudo serão considerados tendo em vista as conclusões pretendidas para esta pesquisa. E, dessa maneira, cabe destacar também que os dados que passamos a apresentar na sequência há um recorte, pois são informados somente percentuais sobre homens e mulheres que se autodeclararam segundo a raça/cor como: brancos ou pretos/negros¹⁸, assim, as demais categorias não estão representadas nas tabelas apresentadas.

De início, na Tabela 2, a seguir, apresentam-se os indicadores da procura dos/as estudantes pelos cursos, em síntese, a relação de candidatos por vaga. Na referida tabela pode-se observar que a procura é consideravelmente maior nos cursos que proporcionam maior *status* social e os aportes econômicos decorrentes de cada profissão; como é caso de cursos como: Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Química, Engenharia Civil, Direito e Engenharia Mecânica. Na verdade, os dados permitem verificar uma hierarquia dos cursos, considerando a média aritmética do número de candidatos por vaga nos vestibulares.

¹⁸ Decidiu-se trazer aqui somente essas duas classificações porque a seleção das entrevistadas foram mulheres “autodeclaradas negras” ou que entraram por cota para negros/as.

Tabela 2 – Hierarquia dos cursos conforme o número de candidatos por vaga nos vestibulares de 2010 à 2014.

	CURSOS	2010	2011	2012	2013	2014	Média do Período
1º	MEDICINA	59,81	66,24	49,57	72,3	67,85	63,15
2º	ARQUITETURA E URBANISMO	14,78	17,05	16,35	18,75	17,85	16,95
3º	ENGENHARIA CIVIL	11,3	14,59	13,14	18,68	15,22	14,58
4º	ENGENHARIA QUÍMICA	13,66	12,56	12,86	17,12	15,28	14,29
5º	DIREITO – DIURNO	13,49	13,11	14,37	15,47	12,59	13,80
6º	DIREITO – NOTURNO	12,29	13,11	10,99	14,13	12,59	12,62
7º	ENGENHARIA MECÂNICA	11,25	11,06	10,36	12,09	11,25	11,20
8º	PSICOLOGIA	8,86	9,7	8,8	10,97	11,27	9,92
9º	JORNALISMO	9,53	9,52	8,93	9,87	8,5	9,27
10º	ODONTOLOGIA	9,55	9,86	8,25	9,7	8,76	9,22
11º	CINEMA	9,1	8,53	7,9	9,1	9,4	8,80
12º	OCEANOGRAFIA	10,97	10,8	8,17	7,63	6,37	8,78
13º	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	9,93	8,29	9,11	8,95	7,08	8,67
14º	NUTRIÇÃO	8,96	8,16	7,93	7,29	10,13	8,49
15º	DESIGN GRÁFICO	7,7	7,98	-	-	-	7,84
16º	MEDICINA VETERINÁRIA	-	-	10,73	6,04	6,13	7,63
17º	GEOLOGIA	6,63	9,47	5,57	8,83	7,2	7,54
18º	DESIGN DE PRODUTO	8,1	5,63	-	-	-	6,86
19º	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	4,8	7,5	6,03	8,25	7,55	6,82
20º	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	7,33	6,54	6,09	6,36	6,4	6,70
21º	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	5,9	6,93	6,53	7,03	5,85	6,44
22º	EDUCAÇÃO FÍSICA – BACHARELADO	5,87	6,43	5,65	6,53	6,87	6,27
23º	DESIGN – DIURNO	-	-	5,83	6,44	5,6	5,95
24º	DESIGN DE ANIMAÇÃO	5,93	5,75	-	-	-	5,84
25º	ADMINISTRAÇÃO – NOTURNO	6,88	5,44	5,95	5,47	4,71	5,69
26º	ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL	6,22	5,67	4,92	5,87	4,5	5,43
27º	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – NOTURNO	5,52	5,49	4,86	5,6	4,54	5,20
28º	ADMINISTRAÇÃO – DIURNO	5,45	5,51	4,85	5	4,7	5,10
29º	ENG. DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	5,29	5,79	4,75	5,64	3,57	5,00
	ENGENHARIA ELÉTRICA	4,85	5,19	4,22	5,88	4,86	5,00
30º	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	5,49	4,6	4,21	5,21	4,73	4,84
31º	ARTES CÊNICAS - HAB. EM TEATRO	5,27	4,17	3,97	4,97	5,37	4,75
32º	ENFERMAGEM	5,16	5,49	3,92	4,44	4,69	4,74
33º	LETRAS – LÍNGUA INGLESA	4,33	5,4	4,35	4,53	5,05	4,73
34º	EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA	4,47	5,1	3,53	5,33	4,83	4,65
35º	CIÊNCIAS CONTÁBEIS – NOTURNO	4,13	4,68	3,67	4,02	3,01	3,90
36º	FISIOTERAPIA – DIURNO	-	4,73	3,33	2,93	3,25	3,56
37º	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	4,72	3,22	3,54	3,24	3,02	3,54
38º	HISTÓRIA – DIURNO	3,4	3,31	2,47	3,27	4,33	3,35
39º	HISTÓRIA – NOTURNO	3,64	3,42	2,93	3,31	3,38	3,33
40º	FARMÁCIA	4,32	3,83	2,59	2,52	2,35	3,12
41º	ENGENHARIA DE MATERIAIS	3,07	3,43	2,7	3,39	2,86	3,09
42º	CIÊNCIAS CONTÁBEIS – DIURNO	3,22	3,78	3,07	2,81	2,51	3,07
43º	ENGENHARIA ELETRÔNICA – DIURNO	1,97	3,98	2,92	3,53	2,9	3,06
44º	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	2,8	2,45	3,63	2,53	3,25	2,93
45º	ENGENHARIA DE ENERGIA	3,98	3,21	2,99	2,35	1,9	2,88
46º	FONOAUDIOLOGIA – NOTURNO	1,54	4,14	2,25	2,44	3,43	2,76
47º	PEDAGOGIA	2,41	3,02	2,37	3,1	2,73	2,72
48º	AGRONOMIA	3,45	2,62	2,32	2,49	2,33	2,64
49º	ANTROPOLOGIA	2,12	3,32	2,6	2,36	2,24	2,52
50º	FILOSOFIA – NOTURNO	2,51	2,76	1,65	2,89	2,76	2,51
51º	CIÊNCIAS ECONÔMICAS – NOTURNO	3,3	2,38	2,63	2,51	1,71	2,50
	GEOGRAFIA – DIURNO	2,9	2,4	2,18	2,18	2,88	2,50
52º	GEOGRAFIA – NOTURNO	2,7	3,45	1,9	2,98	1,38	2,48

53º	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LIC. NOTURNO	1,24	3,65	2,16	2,54	2,49	2,41
54º	LETRAS – SECRETARIADO EXEC. INGLÊS	3,9	2,08	1,83	2,2	1,83	2,36
55º	LETRAS DE SINAIS – LIC.	-	-	2,9	1,5	2,65	2,35
56º	SERVIÇO SOCIAL – NOTURNO	2,98	2,05	2,78	2,17	1,7	2,33
57º	CIÊNCIAS SOCIAIS – NOTURNO	2,96	1,96	2,42	2,13	2,13	2,32
58º	CIÊNCIAS SOCIAIS – DIURNO	1,9	2,24	1,93	2,6	2,62	2,25
59º	CIÊNCIAS ECONÔMICAS – DIURNO	2,4	2,62	2,14	2,24	1,82	2,24
60º	ZOOTECNIA	2,66	2,51	2,17	1,64	1,61	2,11
61º	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA – NOTURNO	2,18	2,23	1,6	2,4	2,08	2,09
62º	FÍSICA – BACHARELADO – DIURNO	1,95	1,71	1,36	1,84	2,44	1,86
63º	SERVIÇO SOCIAL – DIURNO	1,61	2	1,64	1,81	1,64	1,74
64º	QUÍMICA – BACHARELADO	1,99	1,93	1,68	1,66	1,36	1,72
65º	FILOSOFIA – VESPERTINO – NOTURNO	1,19	2,24	1,27	2,03	1,76	1,69
66º	MATEMÁTICA – LICENCIATURA – NOTURNO	1,58	1,8	1,7	1,85	1,25	1,63
67º	METEOROLOGIA	-	-	1,47	1,67	1,53	1,55
68º	LETRAS – LÍNGUA FRANCESA	1,98	1,43	1,6	1,43	1,3	1,54
69º	MUSEOLOGIA	0,8	2,48	1,6	1,44	1,36	1,53
70º	ENGENHARIA DE AQUICULTURA	1,5	1,99	1,44	1,29	1,35	1,51
71º	LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	1,3	1,41	1,15	1,51	1,35	1,34
72º	MATEMÁTICA – LICENCIATURA – DIURNO	0,86	1,29	1,14	1,48	1,95	1,33
73º	FÍSICA - LICENCIATURA – NOTURNO	0,93	1,53	1,05	1,56	1,57	1,32
74º	CIÊNCIA E TECNOL. AGROALIMENTAR – DIURNO	1,51	1,49	1,07	1,34	1,11	1,30
	LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA	1,63	1,4	1,33	1,1	1,08	1,30
75º	BIBLIOTECONOMIA – NOTURNO	1,85	1,28	1,04	1,28	0,91	1,27
76º	LETRAS – LÍNGUA ALEMÃ	0,88	1,55	1	1,13	0,78	1,06
77º	MATEMÁTICA E COMPUT. CIENTÍFICA	1,28	0,73	1,53	0,98	0,53	1,01
78º	LETRAS – LÍNGUA ITALIANA	1,5	1,1	0,93	0,95	0,35	0,96
79º	CIÊNCIAS RURAIS – DIURNO	0,47	1,41	0,91	-	-	0,93
80º	LETRAS DE SINAIS – BACHARELADO	-	-	0,85	0,7	0,95	0,83
81º	ARQUIVOLOGIA	0,38	1,45	0,75	1,08	0,42	0,81
82º	TEC DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – DIURNO	0,53	-	-	-	-	0,53

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos no *site* da COPERVE.

Na sequência, apresenta-se, a partir de informações obtidas junto à COPERVE, o perfil dos candidatos aprovados na UFSC nos anos de 2004 a 2012. Conforme a Tabela 2, é possível observar diferenças bem significativas no tocante à concorrência entre homens e mulheres e também quanto à concorrência entre brancos e pretos/negros. Nota-se que em relação à aprovação de homens e mulheres, nos anos respectivos de 2004 (6,7%), 2005 (7,8%), 2006 (11,2%) e 2007 (8,8%), a diferença é mais significativa, ou seja, somando os quatro anos tem-se a seguinte representação: 45,6% das vagas são ocupadas por mulheres e 54,3% por homens, ou seja, 8,7% de diferença entre eles.

A partir de 2008, quando as cotas entram em vigor, até o ano de 2012 a diferença foi novamente menor no que se refere à ocupação das vagas para as mulheres, mas, é possível ver, à medida que os anos passam, quase que uma equiparação entre homens e mulheres, entre os anos de 2008 a 2012. Nesta sequência de anos observa-se uma diminuição na diferença: 2008 (8,8%), 2009 (7,2%), 2010 (6,8%), 2011

(5,6%), e 2012 (2,0%). Observando-se os percentuais, tem-se: 48,28% para as mulheres e 51,71% para homens, diferença que fica em 3,48%.

Na variável raça/cor a diferença é bem mais relevante. O último Censo Demográfico de 2010, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apresentou um número de 21.456.204¹⁹ de pessoas autodeclaradas brancas *versus* 1.095.307 de pessoas autodeclaradas negras na região Sul. Santa Catarina concentra 84% da população branca²⁰. Como se pode observar a população negra em Santa Catarina é menos representativa do que em outros estados da federação. No entanto, deve-se considerar que a UFSC recebe alunos de todas as regiões brasileiras e o que se verifica é uma porcentagem muito baixa de alunos negros, pelo menos até o ano de 2007, ou seja, antes da implementação das cotas. Como se observa na Tabela 3, a seguir, a disparidade entre brancos e pretos/negros é muito grande. Entre os anos de 2004 a 2007, o percentual de pessoas brancas estudando na UFSC em relação aos negros foi respectivamente: 2004 (90,3%), 2005 (88,1%), 2006 (88,9%) e 2007 (88,7%); por outro lado, a porcentagem de estudantes negros no respectivo período foi: 2004 (1,1%), 2005 (1,1%), 2006 (1,0) e 2007 (0,9%).

À partir da implementação das ações afirmativas, o quadro muda significativamente no que se refere à porcentagem dos estudantes pretos/negros. Ao mesmo tempo, quanto aos estudantes brancos, fica estatisticamente comprovado que não aconteceu diminuição de suas vagas. A porcentagem de estudantes brancos nos respectivos anos foi: 2008 (82,2%), 2009 (85,1%), 2010 (86,5%), 2011 (84,9%), 2012 (85,3%). E quanto à porcentagem de estudantes negros, após a implementação das cotas, ficou assim representada: 2008 (6,3%), 2009 (4,0%), 2010 (3,1%), 2011 (5,2%) e 2012 (4,8%). E os dados obtidos permitem apresentar a seguinte configuração no que se refere ao percentual de estudantes pardos, no período considerado, 2004 (6,6%), 2005 (7,8%), 2006 (7,6%), 2007 (7,9%), 2008 (9,6%), 2009 (9,1%), 2010 (8,3%), 2011 (8,1%) e 2012 (8,4%).

19 Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=25&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=1>> Acesso em: 07/10/215.

20 Jornal UOL Notícias. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/06/29/em-dez-anos-populacao-que-se-autodeclara-negra-sobe-e-numero-de-brancos-cai-diz-ibge.htm>> Acesso em: 07 out. 2015.

Tabela 3 – Número de aprovações nos vestibulares da UFSC considerando o número de mulheres e homens por ano do período e os respectivos percentuais.

ANO	VARIÁVEIS	Total de M. e H. aprovados	GÊNERO		Mulheres a + ou – que Homens	RAÇA/COR			Nº de Pretos a menos
			Homens	Mulheres		Branca	Preta	Pardos	
2004	Aprovações	3890	2076	1814	– 262	3516	42	257	3474
	Nº em %	100%	53,4%	46,6%	– 6,74%		– 1,1%		– 90,3%
2005	Aprovações	3920	2114	1806	– 308	3454	42	307	3412
	Nº em %	100%	53,9%	46,1%	– 7,8%		– 1,1%		– 88,1%
2006	Aprovações	3920	2178	1742	– 436	3488	41	297	3447
	Nº em %	100%	55,6%	44,4%	– 11,2%		– 1,0%		– 88,9%
2007	Aprovações	3920	2131	1789	– 342	3478	37	311	3441
	Nº em %	100%	54,4%	45,6%	– 8,8%		– 0,9%		– 88,7%
2008	Aprovações	4098	2229	1869	– 360	3370	258	394	3112
	Nº em %	100%	54,4%	45,6%	– 8,8%		– 6,3%		– 82,2%
2009	Aprovações	4462	2394	2068	– 326	3800	180	405	3620
	Nº em %	100%	53,6%	46,4%	– 7,2%		– 4,0%		– 85,1%
2010	Aprovações	5310	2836	2474	– 362	4598	163	441	4435
	Nº em %	100%	53,4%	46,6%	– 6,8%		– 3,1%		– 86,5%
2011	Aprovações	5758	3043	2715	– 328	4894	297	468	4597
	Nº em %	100%	52,8%	47,2%	– 5,6%		– 5,2%		– 84,9%
2012	Aprovações	5605	2859	2746	– 113	4784	271	469	4513
	Nº em %	100%	51,0%	49,0%	– 2,0%		– 4,8%		– 85,3%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos através da COPERVE.

Outro dado importante, coletado através da Coperve, refere-se ao número de mulheres e homens aprovados nos vestibulares de 2004 a 2012 em todos os centros de ensino da UFSC. Nas tabelas apresentadas na sequência pode-se verificar como são caracterizados os Centros de Ensino e, conseqüentemente, seus respectivos cursos de graduação de acordo com o número de homens e de mulheres que constitui o corpo discente. Assim, na Tabela 4, a seguir, constam os dados referentes ao Centro de Ciências da Saúde, que concentra os cursos de Farmácia, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fonoaudiologia e Nutrição. Destaca-se o predomínio das mulheres com 2.985 (74,4%) das aprovações, contra 1.026 (25,5%) de homens.

Tabela 4: Número de aprovações no Centro de Ciências da Saúde (CCS), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	111	134	133	123	116	147	138	133	124	1.026 (25,5%)
Mulheres	309	286	287	297	305	304	391	398	408	2.985 (74,4%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

A Tabela 5, abaixo, apresenta o número de aprovados no Centro Tecnológico, que oferece os seguintes cursos: Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia da Produção Elétrica, Sistemas de Informação, Engenharia de Alimentos, Ciências da Computação, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Materiais e Engenharia Química. O número de homens aprovados nesse Centro é de 6.953 (74,9%) e o de mulheres chega a 2.325 (25,0%), uma diferença de 49,9% percentuais a menos de mulheres neste Centro.

Tabela 5: Número de aprovações no Centro Tecnológico (CTC), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	762	734	756	721	761	809	811	793	806	6.953 (74,9%)
Mulheres	213	241	219	254	230	243	299	319	307	2.325 (25,0%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

A próxima Tabela, de número 6, traz dados referentes ao Centro de Desportos. Este é o Centro que concentra somente o curso de Educação Física nas modalidades licenciatura e bacharelado. Nele também predominam os homens com 654 (60,5%), e as mulheres com 426 (39,4%).

Tabela 6: Número de aprovações no Centro de Desportos (CDS), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	67	70	68	68	76	72	73	82	78	654 (60,5%)
Mulheres	53	50	52	52	44	48	47	38	42	426 (39,4%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

O Centro de Ciências da Educação, representado na Tabela número 7, concentra os seguintes cursos: Biblioteconomia, Educação do Campo, Pedagogia e Ciência da Informação. É um Centro muito evidenciado pelas ocupações femininas. As mulheres representam o

número de 1.339 (84,3%) das aprovações referentes a soma dos anos de 2004 a 2012, enquanto os homens contabilizam nesse mesmo espaço de tempo 249 (15,6%) aprovações. Ou seja, 68,7% das aprovações são de mulheres.

Tabela 7: Número de aprovações no Centro de Ciências da Educação (CED), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	31	23	30	32	27	15	25	39	27	249 (15,6%)
Mulheres	149	157	150	148	153	130	169	164	119	1.339 (84,3%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

Na Tabela 8, do Centro Sócio-Econômico que agrega os cursos de Administração, Ciências Econômicas, Serviço Social, Ciências Contábeis, Relações Internacionais e Administração Pública, observa-se quase um empate: os homens somam 3.243 (50,8%) e as mulheres 3.135 (49,1%). Nota-se que a diferença em percentuais quando somandos todos os anos, isto é, de 2004 a 2012 fica em 1,7% a menos para as mulheres.

Tabela 8: Número de aprovações no Centro Sócio-Econômico (CSE), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	314	347	356	368	339	397	374	382	366	3.243 (50,8%)
Mulheres	346	313	304	292	321	374	382	397	406	3.135 (49,1%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

Na Tabela 9 tem-se a representação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, abrangendo os seguintes cursos: Ciências Sociais, História, Filosofia, Geografia, Oceanografia, Antropologia, Museologia, Psicologia e Geologia. Neste Centro também a maioria se faz representar pelos homens, em número de 2.240 (55,1%), as mulheres somam 1.823 (44,8%). A diferença aqui é de 10,3% entre homens e mulheres.

Tabela 9: Número de aprovações no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	208	221	247	225	238	258	279	296	268	2.240 (55,1%)
Mulheres	192	179	153	175	192	196	255	238	243	1.823 (44,8%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

O Centro de Comunicação e Expressão, apresentado na Tabela 10, agrega todos os cursos da área de letras: línguas alemão/italiano/espanhol/francês/inglês e Língua Portuguesa, e ainda os cursos de Jornalismo, Secretariado Executivo, Cinema, Artes Cênicas, Língua Brasileira de Sinais, Design com habilitação em animação/produto/gráfico e Design. Predomina neste Centro a ocupação por mulheres que somam um total de 2.991 (63,1%), contra 1.748 (36,8%) de homens. A diferença neste Centro fica, portanto, em 26,3% a mais na ocupação por mulheres.

Tabela 10: Número de aprovações no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	172	171	166	176	222	224	214	202	201	1.748 (36,8%)
Mulheres	268	299	304	294	318	361	363	391	393	2.991 (63,1%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

Na Tabela 11, a seguir, é possível visualizar o número de aprovados, homens e mulheres, referente aos cursos que correspondem ao Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Os cursos deste Centro são: Física; Química; Matemática e Computação Científica; Matemática e Meteorologia. Os homens somam 1.849 (61,3%) e as mulheres um total de 1.166 (38,6%). A partir destes percentuais é possível observar um diferencial de 22,7% a menos de mulheres.

Tabela 11: Número de aprovações no Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	189	204	211	218	219	195	213	198	202	1.849 (61,3%)
Mulheres	136	121	114	107	106	138	168	141	135	1.166 (38,6%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

Na sequência, a Tabela 12 apresenta os dados referentes ao Centro de Ciências Agrárias. Também neste campo a predominância recai sobre os homens que são representados em um total de 1.115 (54,3%), enquanto que as mulheres somam 937 (45,6%). Os cursos que fazem parte deste centro de ensino são: Engenharia de Aquicultura; Agronomia; Zootecnia; Ciência e Tecnologia de Alimentos. Apesar de os homens representarem a maioria, a diferença no total fica em 8,7% a mais.

Tabela 12: Número de aprovações no Centro de Ciências Agrárias (CCA), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	99	105	98	94	121	137	160	164	137	1.115 (54,3%)
Mulheres	51	45	52	56	89	153	168	166	157	937 (45,6%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

No Centro de Ciências Jurídicas (Tabela 13), os homens também estão à frente. São 859 (56,4%) no total. Enquanto as mulheres somam 664 (43,5%). O único curso deste Centro é o de direito. No total, as mulheres somam 12,9% a menos, considerando a contabilização dos anos de 2004 a 2012.

Tabela 13: Número de aprovações no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	98	83	90	90	86	104	109	101	98	859 (56,4%)
Mulheres	62	77	70	70	75	77	71	79	83	664 (43,5%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

A última Tabela, de número 14, apresenta os dados do Centro de Ciências Biológicas que concentra unicamente o curso de Biologia. Neste Centro o domínio é das mulheres 533 (61,4%), contra 344 (38,5%) homens. Neste Centro os homens estão 22,9% menos representados.

Tabela 14: Número de aprovações no Centro de Ciências Biológicas (CCB), segundo a variável sexo, por ano do período 2004-2012.

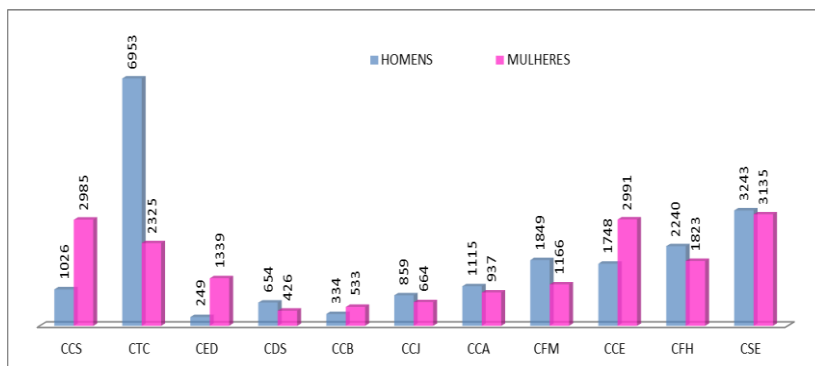
VARIÁVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Homens	25	22	23	16	24	36	53	64	71	334 (38,5%)
Mulheres	35	38	37	44	36	44	84	96	119	533 (61,4%)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos junto a COPERVE.

No gráfico abaixo, tem-se a configuração dos aprovados nos vestibulares de 2004 a 2012. Nele estão representados todos os centros de ensino com o número de mulheres e homens por cada Centro. Como se pode observar, as mulheres estão representadas em maior número que os homens somente quatro centros: CCS, CED, CCE, CCB. Ou seja, uma reafirmação da posição das mulheres quanto a sua “posição no mercado de trabalho” em conformidade com o que elas “devem” ou têm certa afinidade para fazer. São na sua maioria centros que englobam os cursos de menor prestígio social, exceto o Centro de ciências da saúde

(CCS) que abriga o curso de Medicina, sendo este o de maior *ranking* segundo o número de candidato por vaga.

Gráfico 1: Número de homens e de mulheres em cada Centro de ensino da UFSC, considerando o período 2004-2012.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados obtidos da COPERVE.

As Tabelas, Gráfico e Quadro apresentados neste capítulo são um levantamento de dados quantitativos aos quais, utiliza-se de maneira coordenada no capítulo seguinte. Isto é, de acordo com o ano em que a entrevistada ingressou na Universidade, se busca informações desse capítulo e se faz um cruzamento de dados que são apresentados conjuntamente com cada entrevista.

PARTE – 2

AS TRAJETÓRIAS ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

“Nenhum ser humano deixou jamais de ter a
percepção não apenas de seu corpo, mas também
de sua identidade espiritual e corporal ao mesmo
tempo”(Marcel Mauss)

As trajetórias escolar e universitária de estudantes negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina

Nas páginas seguintes encontram-se os relatos de uma rica diversidade de estratégias desenvolvidas por estudantes mulheres negras no sentido de suas mobilizações pessoais que culminaram com sua entrada na universidade. São trajetórias de vida marcadas pela discriminação e pela resistência. As histórias que essas mulheres confiaram, à pesquisadora, a propósito de suas próprias experiências e dificuldades como, também, das vitórias conforme suas memórias e narrativas reconstituem contextos escolares dos quais participaram e as vivências recentes e atuais na universidade. Este estudo contemplou as histórias de 12 estudantes dos vários Centros de Ensino²¹ da Universidade Federal de Santa Catarina. Essas histórias são apresentadas em três capítulos IV, V, VI, cada qual, obedecendo estrategicamente uma organicidade de critérios explicitados na abertura de cada um deles.

As trajetórias que foram obtidas por meio de entrevistas, conforme descritas na introdução, serão analisadas e apresentadas de maneira organizada seguindo uma sequência lógica observando-se os seguintes aspectos: breve apresentação da estudante; o percurso escolar; as estratégias desenvolvidas; os capitais mobilizados; o *habitus* incorporado; como elas têm vivenciado as cotas na UFSC; suas expectativas em relação ao mercado de trabalho; os relatos de racismo e preconceito racial e de gênero por elas vivenciados em escolas, no campus universitário ou fora desses ambientes. Esses pontos serão explorados, alguns mais outros menos, conforme as informações das narrativas contidas nas entrevistas. Dessa maneira, primando pelo anonimato e preservando as identidades das entrevistadas, segue-se com a apresentação dos diversos perfis em torno dos quais se constitui o presente estudo.

²¹ Exceto o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e o Centro de Ciências Agrárias nos quais as jovens que foram contatadas não se dispuseram a conceder entrevistas.

CAPÍTULO – IV

MULHERES ROMPENDO A SINA FAMILIAR: AS CONTRADIÇÕES DA HERANÇA

Neste grupo, embora as histórias de vida sejam descompassadas umas das outras por se tratar de pessoas diferentes, encontrou-se pontos em comum que possibilitaram caracterizá-las, primeiro pelo fator econômico, pois são pessoas originárias das camadas sociais mais pobres e que “sobreviveram” à eliminação escolar. As estudantes mobilizaram grandes esforços para romper com a sina familiar e as condições da herança social e cultural; pelo menos em dois sentidos: por razões educacionais, por estudarem em escolas que antes de lhes permitir a igualdade educacional perante os jovens das classes mais favorecidas, favorecem muito mais à eliminação e ao atraso, e por razões geográficas, pois são jovens provenientes de outros Estados brasileiros ou de municípios que se localizam distantes da capital catarinense.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que trata-se de mulheres que romperam com suas condições sociais, pois atualmente frequentam cursos que contabilizam uma maior demanda na sua procura por parte dos estudantes da UFSC, e quanto ao prestígio social são os mais concorridos e elitizados. Em terceiro lugar, cabe considerar que elas também rompem com a questão de que o gênero está fixado nos determinismos sociais de que as mulheres “devem” ocupar funções que correspondam as “vocações femininas”. Essas jovens, portanto, não se restringiram a essas “ideologias predestinadoras” e a esses “determinismos sociais” quanto às escolhas dos cursos e suas respectivas profissões. Assim, tem-se uma entrevista de uma jovem que cursa Medicina, de outra que cursa Engenharia Mecânica, uma da Engenharia Civil e outra, a última desse bloco, da Oceanografia.

Com todos esses fatores destaca-se também a “obstinação” dessas estudantes. Sem dúvida, essas jovens perseguem seus próprios ideais de maneira convicta. São mulheres engajadas, com ambição de ascensão social, dispostas a romper com o que estaria previsto para elas, como é de fato o destino das inúmeras jovens do mesmo grupo social, ou outras que são vítimas da suposta natureza da vocação feminina.

Perfil 1. Estudante do curso de Medicina²², 24 anos de idade.

“Estou bem feliz de estar aqui na UFSC e fazer o curso que eu sempre sonhei”

Em breve relato da vida familiar, a jovem, natural do norte do Estado do Rio Grande do Sul, destacou que seus pais se separaram quando ela tinha sete anos de idade, tendo ela ficado com a mãe. O pai é policial Militar e a mãe, agente de saúde. Assim, ela destaca que, dos seus oito irmãos por parte de pai, moravam com a mãe, ela, uma irmã de 21 anos que faz Engenharia Civil e um irmão de 34 anos, doutorando em Direito.

Sobre as primeiras experiências escolares da jovem, o que vai se observar é, inicialmente, o baixo capital econômico, cultural e escolar. Sabe-se que a escola é o único meio de acesso à cultura para as classes populares. Mas, conforme relata, as escolas que frequentou pouco contribuíram nesse sentido. Além disso, relata das inúmeras vezes que precisou mudar de escola, entre outros problemas. Por exemplo,

[...] com cinco anos eu fiz o pré, com seis anos a gente mudou [para outra cidade]. Meu pai foi transferido pra delegacia de lá! [...] Meu irmão tinha que me levar todo dia na aula e me buscar com um cachorro, as meninas queriam me bater, os ‘guri’ me empurravam, metiam minha cabeça dentro do prato da sopa, era horrível. Eu odiava estudar lá!

Conforme nos relatou a primeira e a segunda séries do primário foram marcadas por essas experiências desagradáveis. Para fazer a terceira, a quarta e a quinta séries aconteceram mais duas trocas de escola. Porém, apesar de tudo, a jovem se vê como uma boa aluna, pois, conforme explica: *“nunca reprovei, mais os meus irmãos sim!”*. E, nesse sentido, tendo em vista que o *“habitus* adquirido na família esteja no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar”, favorecendo o sucesso escolar, como destaca Bourdieu (2008, p. 66), o que dizer de casos como este em que tanto as referências da família quanto as condições econômicas estão tão desfavoráveis? Sobre tais dificuldades, ela relata:

Eu fiz escola pública, era bem longe da minha casa, eu tinha que acordar muito cedo pra ir e, às vezes, não dava nem tempo de tomar café, era

²² Entrevista realizada em maio de 2015.

meia hora caminhando pra ir. Daí chuva, inverno... Tudo era bem difícil! Durante o ensino médio, a gente não tinha dinheiro pra comprar os livros. De comer mal, de não comprar roupas, faltava livros, essas coisas. Porque agora o governo lhe fornece, mas, na minha época o Governo não fornecia os livros didáticos pros alunos. A minha mãe não tinha dinheiro, às vezes, eu conseguia algum livro doado, tirava “xerox”.

Pode-se observar como o fator econômico é crucial. Porém, quando a mãe da jovem decide voltar a estudar, e concluir o ensino médio, e fazer curso técnico, tudo se altera na relação entre os membros da família com a educação; mesmo com as dificuldades econômicas surge um ambiente diferente, que proporciona uma “motivação” escolar. Ela explica:

A minha mãe, quando eu estava frequentando o ensino médio, ela não tinha concluído o ensino médio ainda, daí ela voltou pra escola e concluiu o ensino médio e fez um curso técnico de Enfermagem. Foi legal porque ele (o irmão) se formou em 2007, em direito, eu me formei no ensino médio em 2007, e minha mãe concluiu o técnico em 2007. Foi tudo junto!

Pode-se destacar, portanto, as condições que proporcionam a ação da “inculcação” de novos conhecimentos e *habitus*, ou seja, do capital escolar por parte dos membros da família. Esse ambiente influencia consideravelmente a jovem, tanto para os estudos quanto para a escolha do curso superior: *“eu comecei a ver [a mãe] e me interessar pela área e logo que eu terminei o ensino médio, eu pensei ‘vou fazer o curso técnico de Enfermagem também, se eu ver que é isso que eu quero, vou tentar Medicina ou Enfermagem’”*. E, nesse sentido, capitalizando a pensão que recebia do pai, começou a se mobilizar para se preparar para o concurso vestibular. Assim explica: *“concluí o ensino médio, eu fiz uma prova teórica e um teste psicológico pra fazer o curso, eu fiz o curso técnico que é um ano e meio. Técnico de Enfermagem, posterior ao ensino médio”*. E, logo que terminou, começou a fazer vestibulares, mas não obtinha êxito: *“eu comecei a fazer os vestibulares, assim, meio sem saber direito, sem estudar direito. Eu ia super mal (risos). Daí eu chorava; mas fazer o quê?”*. Contudo, ela não perdia as esperanças e também para não perder a pensão do pai, ela continuou estudando.

Aí, pra não perder o benefício tem que estar estudando. Eu concluí o ensino médio e o curso técnico de Enfermagem. E daí, agora eu vou fazer o quê? Eu não tinha dinheiro pra fazer cursinho. Eu não tinha dinheiro pra fazer uma faculdade. Também. Fui fazer outro técnico. Fiz de Informática (Risos).

Dessa maneira, enquanto as condições econômicas não eram suficientes para fazer um cursinho pré-vestibular, aproveitou o que tinha a disposição, mesmo que não fosse por vocação. Assim, quanto ao curso de Informática, disse-nos: “*eu não gostava das coisas, não era aquilo que eu queria*”. Mas, ela destaca afirmando que “*o estudo é uma das formas... acho que é a única forma de tu subir*”, e, nesta constante luta por realizar seu sonho, depois disso tudo, faz três cursinhos pré-vestibulares. No primeiro, conseguiu um desconto de 50%, porque realizava um trabalho em contrapartida: “*eu monitorava as salas e a turma, fiz um semestre (de cursinho)*”. O segundo cursinho fez em outra cidade, e contou com o apoio de parentes: “*eu morei com um tio, um semestre, e fiz cursinho [...], aí, tipo deu um pulo na verdade, porque o meu ensino médio foi bem fraco, eu tive que aprender tudo do zero, assim, tudo...*”. No terceiro, além do cursinho conseguiu uma bolsa para estudar inglês, ela disse: “*era um colégio de irmãs, tinha horário pra tudo. Eu tinha cursinho integral e também consegui desconto [...]. Foi o ano definitivo, assim, porque eu não fazia outra coisa, a não ser estudar!*”.

Essa situação reflete o quanto a ação pedagógica é eficaz no sentido de conservar a posição social dos indivíduos, conforme os relatos, pode-se observar como a jovem fez inúmeros investimentos até incorporar o capital escolar e chegar ao nível exigido pelas universidades federais. Todavia, isso não é tudo. Ela relata questões inusitadas, mas estão relacionadas ao fator econômico. Assim, conforme explica, no dia do concurso vestibular que surtiu êxito, passou por momentos difíceis:

Optei por ir no dia da prova, já que de ônibus dava em média 2 horas. Então quando estávamos próximo [...], isso por volta das 11:30 horas, houve um acidente com um caminhão e fechou toda a pista. E eu de ônibus, eu iria perder a prova. Então todos os curiosos desceram do ônibus. A polícia já se encontrava no local e o SAMU chegou logo em seguida. Eu, analisando a situação, vi que se não tomasse uma atitude

depressa iria perder a prova. Então pedi ajuda aos policiais, que foram grosseiros comigo, disseram que “viatura não era taxi”... Aí, em desespero e chorando, eu pedi ajuda pro SAMU, expliquei a situação que havia estudado o ano todo e não queria perder a prova. Então eles me deram carona. Eu fui junto com o acidentado. Eles me deixaram praticamente em frente [...] onde realizei a prova.

Foi nesse vestibular que passou para o curso de Medicina: “*Aí deu certo!*”, exclama. Comentou com alegria de quando viu seu nome na lista dos aprovados: “*eu chorei, eu me embebedei (risos), porque eu já tinha passado muitas dificuldades pra estar aqui hoje [...] só minha mãe mesmo, que acreditou em mim*”.

De fato, o curso de Medicina na UFSC é mais procurado de todos, está em primeiro lugar na preferência dos vestibulandos; além disso, é o curso que proporciona maior *status* social. O nível de concorrência no ano de 2013 ficou em 72,3 candidatos por vaga. E verificamos que se trata de um curso predominantemente masculino, apesar do Centro de Ensino de Ciências da Saúde concentrar o maior número de estudantes do sexo feminino²³. O quadro de ingressantes no ano de 2013 foi de 44 mulheres²⁴, contra 54 homens²⁵. Quanto à representação de negros/as foram 6 homens e 4 mulheres negras.

Nesse contexto, a jovem ingressou na universidade, em 2013, quando experimentou, por um lado, à felicidade pela conquista, por

²³ Conforme se verifica na Tabela 4, do capítulo III.

²⁴ Especificamente foram: 4 por cota racial, 1 por cota escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas), 4 por cota escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (outros), 1 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas), 3 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (outros), 28 por classificação geral e 2 mulheres indígenas; informações obtidas por meio da SeTIC.

²⁵ Os homens ingressantes neste ano de 2013, mais detalhadamente representam, 6 por cota racial, 1 por escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas), 1 por escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (outros), 3 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas), 1 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (outros), 3 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (outros) e 39 por classificação geral; informações obtidas por meio da SeTIC.

outro, a diferença de tratamento quanto à relação social no campo universitário. E sobre isso ela explica que:

tem tipo aquela competição. Quando saem as notas tem alguns professores que colocam por matrícula, tipo anatomia e biologia, mas o restante é tudo por nomes. Aí eles publicam. [Os alunos ao observarem o mural dizem:] “Aí! Olha a nota daquela ali”. Teve um colega meu que tirou três, na prova de bioquímica, ele falou: “ah! teve negro que tirou zero, então!”. É assim, é chato, é complicado! É uma competição.

Essas experiências são observadas por ela como formas de discriminar o outro a partir de um pré-julgamento: “eles estão te vendo pela tua cor, e não pelo que a pessoa é. Eu acho que não tem nada a ver *“pelo fato de eu ter mais melanina que uma outra pessoa” ser diferente, entende?*”. Compreende-se, portanto, que nessas condições de estudante recém chegada à universidade logo percebe que há tratamento diferenciado para com os estudantes cotistas, há o racismo institucional deixando-os intimidados quanto a sua posição na universidade:

Eu tenho dificuldades, muito mais que meus colegas, pra poder acompanhar. Mas, eu não sou a pior da turma. Meus colegas, eles estudaram sempre em escolas particulares, sabem inglês fluentemente. Eu tenho certa dificuldade de me expressar bem, mais do que eles. Mas, mesmo assim, minhas notas não são as piores. Tipo, eu vou melhor do que muitos. Digamos, muitos alunos brancos, no caso. Essa questão de comparar cotistas com burros, eu acho isso um absurdo! Tu fica meio mal, assim, e tipo em relação as minhas notas, elas não são as que eu gostaria. É claro que eu queria tirar só dez, dez, dez, dez (risos)... Todo mundo queria!

Não é difícil de perceber, no campo das competições, as variáveis da discriminação. De acordo com Bourdieu (2008, p. 112), “os estudantes procedentes das classes populares são confrontados com a fração dos estudantes que tiraram o melhor proveito escolar de seu capital linguístico e cultural”, no entanto, a jovem ressalta que estudantes cotistas têm demonstrado melhor desempenho perante os demais, e, segundo ela, isso se deve ao fato dos cotistas valorizarem mais a oportunidade de estar na universidade:

Eu acho que é mais por esta questão de um aluno cotista/racial e o de cota/social baixa saber como

é que é o mundo. Ele sabe as dificuldades e dá mais valor pras coisas, dá mais valor para a graduação, dá mais valor para a universidade. Com certeza, por isso, as notas são um reflexo. [Diferentemente] desses outros alunos que sempre tiveram o que quiseram e não sabem das dificuldades.

No aspecto das dificuldades a jovem entrevistada também no momento em que fala da atuação profissional se identifica mais com o grupo social de origem e manifesta seu desejo de realizar um trabalho mais humanitário, voltado às pessoas mais carentes:

Vou fazer de tudo para ser a melhor profissional para sociedade, porque, pelo que eu passei, assim, em toda a minha vida, a forma que eu cresci tem muita diferença das outras alunas. Por exemplo, nas férias, tu vê que teve colegas seus que foram pro exterior passear... A minha realidade não é essa! Eu conheço a realidade das pessoas humildes, das pessoas pobres mesmo e eu quero ajudar, me voltar mais em atendimento pro SUS [Sistema Único de Saúde]. E acho que é isso, ajudar porque eu acredito e eu gosto muito de ajudar as pessoas. E na medicina eu encontrei essa realização porque eu acho que é um dos cursos que tu mais tem contato, assim, que tu de um jeito ou de outro tu vai mesmo ajudar a pessoa, ainda mais no momento que ela mais precisa, então, eu acho que será bem gratificante pra mim.

No plano simbólico um diploma de Medicina certamente confere *status* e uma distinção no mundo social, porém, a estudante deixa claro que não pretende se afastar das classes populares. Ela também destacou como o curso de Medicina está distante de ser “realidade” para as classes populares e de quanto foi difícil chegar a esse nível: “às vezes eu nem acredito. Eu estou na aula, assim, e eu penso: “meu Deus! – Será que eu estou aqui mesmo fazendo Medicina?”. Eu acho que eu vou me formar e ainda não vai ter caído a ficha, porque parece que eu estou sonhando”.

Contudo, há nessa realidade conquistada também as experiências sofridas, pela discriminação racial. Conforme relatou, desde a educação básica tem passado por situações constrangedoras e no campo universitário não tem sido deferente. Os espaços escolares e universitários, além de espaços de formação, também tem amparado o

racismo e desenvolvidos seus próprios mecanismos de opressão. Um exemplo, ela relata, é a comunidade virtual da UFSC no *facebook* que tem sido local de inúmeras ofensas. Notadamente, ela destaca, nesse ambiente os/as estudantes têm exposto suas opiniões sobre uma série de assuntos, inclusive o das Ações Afirmativas. E assim entende:

Eu acho que cada pessoa, cada grupo, tem o direito de opinar, de dizer, de expressar as suas ideias, mas, eu acho desnecessário ter explicações, num grupo, que são ofensivas. Publicaram sobre o feminismo e do nada uma menina escreveu: 'feminismo igual a cotistas burros querendo ascensão social'. Tipo, uma coisa nada a ver. Então, é uma coisa meio que magoa, assim, sabe. [...] Até os primeiros vestibulares, eu fiz pelo sistema universal, porque eu não queria passar por cota. Eu sabia que se eu passasse ia ser isso, só que, daí, o meu irmão falou: 'é um direito teu e tu tens que usar!'. Então, eu resolvi fazer mesmo.

Esse ambiente virtual tem amparado tanto as declarações racistas, os discursos contrários às políticas públicas, como tem sido um ambiente para outras divulgações aos estudantes tornando um espaço ambíguo que tanto auxilia quanto desmotiva e discrimina parcelas de estudantes.

Perfil 2. Estudante²⁶ do curso de Engenharia Mecânica, 21 anos de idade.

“Quando eu passei, eu fiquei muito contente. Era o curso que eu queria, em uma das melhores universidades do país”

Natural da capital matogrossense, a jovem foi criada pela avó materna até completar nove anos de idade. É filha de mãe solteira e tem duas irmãs mais novas. Sua mãe tem o ensino médio incompleto e desenvolve atividade laboral autônoma. Sobre a família, a princípio, apesar de não se notar de início, vai se perceber mais adiante que a mãe da jovem se preocupava muito com a educação da filha.

²⁶ Entrevista realizada em abril de 2015.

A trajetória escolar da jovem começou quando tinha sete anos de idade. Explicou que iniciou na primeira série, mas, que logo em seguida foi passada para a segunda série. Conforme relata: *“eles pularam um ano. Disseram que eu aprendia rápido”*. Revela ter sempre estudado em escolas públicas e que passou por várias instituições de ensino. Assim se expressa: *“eu mudava de escola bastante, porque minha avó mudava, e eu acabava ficando seis meses em uma escola, seis meses em outra...”*. Mas, pesar das inúmeras mudanças, destaca que conseguia acompanhar as turmas com facilidade.

Eu nunca reprovei, até entrar na faculdade [...]. O ensino fundamental foi muito fácil, foi muito simples. Eu acho que a escola pública sempre facilita pra você, facilita para os alunos e cria a ilusão que você sabe as coisas, quando na verdade você não sabe. Você sente mesmo o baque quando você entra na universidade.

De fato, a análise sociológica de Bourdieu constata que a escola reproduz as desigualdades sociais e culturais. E, no caso das escolas públicas brasileiras, não raro, se faz o aluno pensar que está aprendendo, quando na verdade só vai descobrir, se é que vai, ao final do ensino médio, quando percebe que não está preparado para enfrentar um exame de vestibular. A respeito da fala da jovem, declara inicialmente que nunca reprovou, mas logo reconhece que a escola cria a “ilusão” de que o aluno está aprendendo, e às vezes faz com que o estudante se considere inteligente para aqueles padrões.

Contudo, há famílias que, ao descobrir qual o nível e a qualidade do ensino nas instituições onde estudam seus filhos, logo se mobilizam a fim de dar um novo curso na trajetória dos filhos. Foi o caso dessa jovem. Conforme relatou, quando cursava a oitava série sua mãe procurou os meios para colocá-la no curso técnico do Instituto Federal de Cuiabá. Assim conta as estratégias desenvolvidas pela mãe: *“a minha mãe falou ‘você vai fazer escola técnica e vai fazer cursinho!’*. Ela conseguiu um cursinho para mim, conversou com os amigos dela, que davam cursinho, e eu consegui uma bolsa. Consegui uma apostila. E eu ia”. Então, concluída essa fase, se inscreveu para fazer o curso técnico. Conforme ressalta: *“eu passei pro Curso de Eletrônica. Eu fiz quatro anos de técnico, aí, depois eu vim para a universidade”*. Ela ingressa na universidade tendo sido aprovada no vestibular para o curso de Engenharia Mecânica, no ano de 2013.

Trata-se de um curso muito concorrido e que se caracteriza pela predominância de um corpo discente majoritariamente masculino. No

ano de 2013, o índice de concorrência no vestibular chegou a 12,9 candidatos por vaga²⁷. Sendo que, nesse mesmo ano, o número de ingressantes foi: 7²⁸ mulheres, contra 89²⁹ homens. Conforme se constatou, entre o ano de 2004 até 2012 os homens estiveram liderando no Centro de Ensino Tecnológico³⁰. A média desses anos ficou em 74,9% das aprovações para homens e 25,0% das aprovações foram de mulheres.

Essa notável diferença de gênero apresentada em percentuais, principalmente neste Centro, faz incidir diretamente no plano simbólico de que os “homens” são as figuras representativas desses espaços, mas as mulheres, também tem procurado o curso, como se observa em percentagens acima e com uma boa representatividade. Nota-se também que homens e mulheres negros/as estão se fazendo representar nesse espaço de alta “concorrência” e “prestígio social”, como é o curso de Engenharia Mecânica, no qual se identificou para o ano de 2013 a presença de uma “mulher negra” e cinco “homens negros”.

A jovem relata que assim que soube do resultado do vestibular foi logo contar para a mãe da sua felicidade, anunciando a novidade: “*Mãe! Eu vou pra Santa Catarina, morar em Florianópolis*”. A sua mãe, no entanto, conforme explica, foi mais realista e reagiu tentando convencê-la para que não fosse, pois não teria condições econômicas para sustentá-la na universidade, morando em outra cidade, etc. Ela relata esse momento da sua vida da seguinte maneira:

Quando eu passei, eu fiquei muito contente. Era o curso que eu queria, em uma das melhores universidades do país. Minha mãe até tentou me

²⁷ Conforme a Tabela 2, que consta no capítulo III.

²⁸ Número de mulheres ingressantes no ano de 2013, por classificações; 1 mulher por cota racial, 1 por cota de escola pública com renda até 1,5 salários mínimos e 5 por classificação geral, informações obtidas pela SeTIC.

²⁹ O número de homens ingressantes por classificações; 5 por cota racial, 1 por escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas) 7 por escola pública com renda até 1,5 salários mínimos (outros), 2 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (pretos, pardos e indígenas), 10 por escola pública com renda acima de 1,5 salários mínimos (outros) e por classificação geral 64, informações obtidas pela SeTIC.

³⁰ Pode-se acompanhar o número de ingressantes homens e mulheres na Tabela 5, do capítulo III.

convencer para não vir, mas eu bati o pé e vim pra cá estudar.

Aí, a minha mãe: “mas eu não tenho dinheiro!”. E eu sabia que minha mãe não tinha dinheiro. Eu terminei o curso no Instituto em fevereiro de 2013, e as minhas aulas na universidade iam começar em agosto de 2013. E aí eu peguei, fiz rifa. Vendi um monte de rifa e vim, fiz a minha matrícula. Voltei, fiz mais rifa, vendi, e também consegui um emprego por dois meses. Consegui um pouco de dinheiro, juntei e vim pra cá [Florianópolis].

A estratégia das rifas para conseguir o dinheiro e dar início à vida acadêmica, conforme relata, possibilitou um montante que foi o suficiente para sobreviver por um período de dois meses: *“paguei dois meses de aluguel, e aí eu descobri que tinha que arrumar mais dinheiro, porque estava acabando tudo”*. Então, a solução imediata foi procurar um emprego, ressalta: *“eu consegui um emprego no tele-marketing. Nossa é horrível trabalhar no tele-marketing... Eu aguentei trabalhar um mês e meio”*. Depois desse período, conseguiu bolsa da universidade e procurou manter-se com o auxílio e com os recursos obtidos pela realização de estágios remunerados. E sobre essa experiência de tentar conciliar trabalho e universidade ela conta em detalhes:

eu falei “vou sair, porque eu não aguento”. Tipo, as minhas primeiras notas na UFSC foram muito baixas. Eu não conseguia conciliar. Não dava tempo para estudar. Então, cálculo eu, achei que ia bem, porque eu gostava de matemática. Não. Não fui bem. Física! Muito pior. Eu sempre tinha dificuldade em física. Química... Acabou que eu não passei em todas as matérias no primeiro semestre.

Aí, logo depois, eu consegui um estágio. O estágio era mais tranquilo. Só que, aí, parece que foi acumulando tudo e eu não consegui pegar o ritmo de novo. Porque era matéria que eu nunca tinha visto. Eu não tinha tempo pra sair com o pessoal da minha turma, para estudar com eles. Porque eu só tinha tempo de estudar a noite, e o pessoal se reunia pra estudar à tarde.

No segundo semestre, eu já peguei bem mais pesado nos estudos, e tinha pegado mais o ritmo, e correndo atrás das coisas. Aí, eu consegui passar em tudo. Estou na quarta fase.

Pode-se observar como o fator econômico é crucial. E não foi diferente com a estudante de Engenharia Mecânica. É interessante notar como, estrategicamente, ela se movimenta até acertar as exigências das disciplinas com a atividade laboral, no caso, o estágio. Não que seja fácil, como ela mesma destaca isso lhe custou reprovações, mas, tem sido que também no caso de outras jovens essa a forma encontrada para se manter na universidade com os próprios recursos financeiros, ou seja, sem poder contar com a ajuda da família.

Quanto a pergunta sobre qual o seu posicionamento sobre o mercado de trabalho na área de Engenharia Mecânica, destacou que na academia, no plano teórico, parece ser mais simples, como ela se expressa: *“é mais tranquilo você não tem tanta responsabilidade”*. Porém, ela não tem dúvida de que, quando for procurar emprego na área, o mecanismo de seleção certamente fará distinções; principalmente quanto à questão de gênero, pois, trata-se de um setor reservado ao masculino. Ela diz:

eu sei que numa fábrica que existem vários homens trabalhando, que há máquinas pesadas, eles não vão querer contratar uma mulher. Eles vão colocar todos esses preconceitos que eles têm. Eu tenho medo disso! Eu não vivi na prática, mas eu tenho medo disso acontecer: “eu querer um emprego e não me contratarem porque eu sou mulher”.

Sobre a questão racial e dos preconceitos entende que, embora Santa Catarina seja um lugar de pessoas de pele mais clara, não tem se deparado com nenhuma situação que pudesse ser caracterizada como racista, mas comenta: *“aqui em Florianópolis, por mais que eu sei, que eu veja o preconceito, eu acho muito, muito, mais tranquilo do que lá [em Mato Grosso]. Você não sente tanto preconceito das pessoas, mas eu sei que existe”*.

Em suma, cabe ainda destacar que no caso das mulheres negras os enfrentamentos das desigualdades e iniquidades são variáveis e atuantes nas múltiplas esferas da sociedade, como a econômica, a cultural, nas relações sociais, de trabalho, entre outras, que se estruturam e se entrecruzam. Todavia, os vários eixos de subordinação unem e interseccionam “em um único termo aglutinador todas as forças opressivas que limitam a vida das mulheres dos grupos racialmente inferiorizados”. Ou seja, a opressão que recai sobre as mulheres negras vai muito além de qualquer discriminação sofrida por qualquer outro grupo social (GELEDES, 2016, p. 15).

Perfil 3. Estudante do curso de Engenharia Civil, 22 anos de idade.

*“Sempre gostei de estudar... Estou terminando...
Minha colação é em fevereiro de 2016 (risos)”*

A jovem, natural do litoral catarinense, vive com a família, composta de cinco pessoas: um irmão e uma irmã mais novos que ela, e seus pais. O pai é encanador e a mãe empregada doméstica. Ambos estudaram até concluir o ensino médio.

Conforme relatou, seus pais não tinham muito que lhe ensinar; não tanto pelo grau de escolarização, mas por conta de suas ocupações com o trabalho e o sustento da família tiveram que coloca-la na creche desde muito cedo e depois na pré-escola, pelas mesmas razões. Ela destaca: *“como minha mãe fala, fui pra creche com sete meses e fiquei até o pré [a pré-escola]!”*. Assim, explica que foram muitos anos na mesma escola e junto dos mesmos professores. Então chega a dizer: *“minha referência sempre foi, assim, os meus professores”*. E recorda desse período algumas boas lembranças:

Eu tenho uma boa lembrança! Lembro que a professora era muito boa, a creche era bem estruturada. Eu lembro disso até hoje. Tinha um parquinho. Tinha fantasia de criança pra gente brincar, tinha bastante parte de cultura, música de Bernunça, assim, Sereia, essas Maricota. Tinha muito teatro. As professoras ensinavam bastante estória.

Dessa experiência positiva com a escola, desde sua infância, desencadeou um certo nível de capital cultural e escolar que se traduziria em uma condição de desenvoltura e êxito escolar. Destaca, nesse sentido, a boa qualidade da escola pública municipal, como é descrita pela jovem. Assim ela explica: *“eu estudei até a quarta série numa escola que fica do lado [de sua casa] e sempre tive bons professores. Dei muita sorte na verdade. A vida toda, nunca tive grandes dificuldades”*.

É possível que essa relação com a escola tenha também a contribuição dos pais, apesar de declarar que sempre teve os professores como referência nos seus estudos. Pois, ressalta que seus pais também, em certa medida, contribuíram para a sua escolarização. Conforme explica: *“sempre gostei de estudar, sei lá se por influência deles talvez. Ajudavam no que dava, porque eles também não sabem muita coisa.*

Não que eles são ignorantes [...], mas questão de história, questão de matemática, assim, não era ajuda deles”.

Interessante notar que, mesmo sendo de classe social e cultural desfavorecida, em momento algum declara que tenha tido algum problema com o *habitus* escolar. Pelo contrário, talvez por ter se iniciado em uma boa escola, e ainda bebê nesse espaço educativo, o que se nota é uma vinculação muito forte com relação à educação escolar, apreendida e incorporada. Outro fator é que sempre residiu perto da escola, ou seja, uma relação de proximidade com a escola como parte da vizinhança. E, na mesma perspectiva, relata como “bem estruturada” a instituição onde estudou da quinta até a oitava série: *“tem ginásio, tem campo de futebol, duas quadras, tem um anfiteatro com ar-condicionado, muito grande”.*

E novamente comenta sobre os professores, mas menciona também sobre a influência dos colegas de aula: *“tive sempre como referência os professores. Eles davam aula em escola particular também. Sempre tive professores muito bons... Os colegas, que eu sempre convivi, que eram do mesmo colégio, sempre me influenciaram. Eles eram bem estudiosos”.*

O que isso tudo significa? Os valores culturais dos professores teriam causado uma pré-disposição na jovem para os estudos, ou poderia se chegar a deduzir, por conta de alguns critérios, quanto a influências entre os estudantes, que por serem todos do mesmo bairro, da mesma classe social e cultural, que tais características contribuíram para eles influenciarem uns aos outros. Pois, de fato, como relata, ingressa na escola técnica por conta dos amigos: *“meus amigos falaram que iam fazer o teste da escola técnica, aquela ali que agora é IFSC³¹; daí, eu falei que ia fazer também. Só que acabou só eu indo fazer e eles desistindo. Daí eu passei”.*

Então ela relata sobre o Curso Técnico em Edificações que realizou no Instituto Federal, o qual, certamente, também foi uma estratégia no sentido de que possibilitou a ela incorporar e se aculturar de um conhecimento especializado que se aproxima em muito a graduação que faz na UFSC, em Engenharia Civil. Conforme explica, *“foram quatro anos, técnico em edificações junto com ensino médio. A escola ensinava bem. Era escola de referência. Os professores muito bons! Melhores que muitos daqui da UFSC!”.*

³¹ A estudante está se referindo ao antigo (CEFET), atualmente chamado de Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

A formação realizada no IFSC certamente proporcionou algumas vantagens tanto no campo teórico como no domínio da prática nesse campo profissional. Nesse sentido, ela se refere à infraestrutura do IFSC com destaque para o laboratório da instituição que possibilitou por em prática o que aprendia na teoria. Então comenta: *“era excelente!, a gente já tinha laboratório de materiais, fazia aula prática, ia fazer as outras aulas do tipo cortar, serrar, tudo era muito bom”*.

Aderindo aos valores escolares e as oportunidades objetivas que se apresentavam, a jovem concilia estrategicamente o curso técnico com o cursinho de pré-vestibular oferecido pela UFSC. Assim ela se expressa: *“eu estava no quarto ano lá [no IFSC] e me inscrevi no cursinho de pré-vestibular da UFSC. Fui selecionada e fiz o cursinho que era aqui na UFSC”*.

De certa maneira, a preocupação e o esforço da jovem quanto à aprendizagem geral e a específica da área técnica contribui para que ela acumulasse uma herança cultural por meio das escolas públicas e de boa qualidade que frequentou desde os primeiros anos escolares até o ensino médio técnico. Ao que tudo indica, incorporou esse “ideal da cultura escolar” sem resistência e isso, provavelmente, por conta de ter passado um bom tempo da sua vida em contato com a “cultura escolar”.

Além disso, concomitante ao cursinho de pré-vestibular realizou, agregado ao Curso Técnico em Edificações, o estágio supervisionado em uma empresa de construção civil. Assim explica: *“eu não tinha muito tempo pra estudar no último ano, porque eu estava fazendo estágio também numa construtora. Daí, eu meio que me direcionei por onde eu tinha que ir. Depois, deu tudo certo, assim, acabei passando”*.

Então, iniciou a graduação em Engenharia Civil, na UFSC, em 2011. Esse curso é o terceiro mais procurado pelos vestibulandos que almejam ingressar como estudantes da universidade, com 14,59 candidatos por vaga naquele ano. Trata-se de um curso no qual predominam estudantes do sexo masculino³². Nele foram contabilizados 53³³ homens e 33³⁴ mulheres. É possível observar que na Engenharia

³² Conforme informações contidas na Tabela 5 que se apresenta o Centro de Ensino Tecnológico, que consta no capítulo III.

³³ Os homens eram em número de 5 que entraram por cota racial, 13 por cota de escola pública e 45 por classificação geral, informações obtidas pela SeTIC.

³⁴ Número de ingressantes, a partir de informações mais específicas obtidas pela SeTIC: por cota racial 3 mulheres, 9 mulheres por cota de escola pública e 21 mulheres por classificação geral.

Civil as mulheres estão em número bem representativo. As mulheres negras representam 3 e os homens negros 5, daqueles números.

Ainda que tivesse adquirido muita experiência em sua formação básica e no ensino médio técnico, as primeiras experiências na universidade, quanto às disciplinas do curso, foram bem difíceis. Observa que iniciou a graduação tendo certa dificuldade em acompanhar algumas matérias. Necessitava, portanto, aprimorar seu *habitus* individual ao qual já vinha sendo moldada em sua trajetória escolar. Ela afirma:

daí, eu passei e comecei tomando um “pau”, assim, nunca reprovei nada, mas eu tive que estudar muito; frequentava muito a monitoria. Então, as matérias que precisávamos da parte de engenharia civil, eu saía com o pé na frente. Se precisasse mexer em autocad, se precisava fazer um biparte arquitetônico, essas coisas, eu tinha muita noção comparado com quem entra sem saber nada.

Contudo, logo percebeu que na universidade existem diferenças de tratamento. Essas diferenças estão posicionadas talvez naquilo que os jovens das classes mais favorecidas estão acostumados ou habituados a conviver na configuração social da qual são parte. Ou seja, conhecem e estão habituados aos meios e às exigências pedagógicas que a universidade lhes cobrará. Diferentemente disso, os menos favorecidos ficarão a mercê de uma ação pedagógica tendencialmente injusta, pois, cabe ressaltar, a exemplo disso, que muitos professores partem do pressuposto de que saber decifrar determinados códigos são atributos dos que possuem saberes e habilidades “inatas”.

A estudante compreendeu, conforme relatou, que os estudantes calouros oriundos de camadas sociais mais pobres ou menos favorecidas demoram um certo tempo ou às vezes nem percebem como o campo do agir pedagógico funciona na esfera universitária. Assim ela explica que é preciso

entender que na universidade tem muito sistema de conseguir prova de professor, e entender que é assim que ele cobra, e daí se preparar de maneira adequada: porque se tem um livro com trezentas páginas, tu podes saber as trezentas, mas, se tu não souber como o professor vai cobrar, não vai te adiantar muita coisa, porque ele vai abordar um lado que tu não vai saber desenvolver, mesmo sabendo muita coisa.

Mesmo sabendo muita coisa, quando eu entrei, eu não conhecia ninguém de outras fases, assim, ninguém mais avançado do que eu pra pedir orientação e tudo mais. Foi um choque, porque [alguns alunos] já entraram na universidade sabendo que tem muito trabalho pronto, tem muita prova por aí, que tem professor que faz igual. Porque uma coisa é tu estudar pra sete disciplinas, outra coisa é tu estar matriculado em sete pra estudar só pra três! E era isso que acontecia na primeira fase.

Com essas condições de estudante recém-chegada à universidade, com relação à “vida de cotista”, outros fatores precisam ser considerados, tais como, o racismo, o preconceito e a discriminação. Nesse sentido, explica que há tratamento diferenciado para com o grupo desses estudantes que procura deixa-los intimidados quanto a sua posição na universidade. Os alunos cotistas estão subordinados a uma pré-seleção que os destina, sem escolha, a estudarem em grupos separados por classificação. Ou seja, acontecem aulas específicas para grupos de alunos que entram por cotas sociais, outros grupos são formados por alunos de cotistas raciais e outros exclusivos de quem entra por classificação geral. A estudante comenta sobre o caso: “*um choque que eu tomei na primeira fase foi que eles separam [os alunos] em três turmas. Em algumas matérias, era nítido que a minha turma de Desenho de Representação Gráfica era de cotista negro, eventualmente alguém de escola pública ou particular remanescente*”.

Assim, ela conta porque e como acontece à separação das turmas: *quando tu chegas, tu já tens a tua matrícula temporária. Daí, a tua turma vai ser a turma A, a turma B ou a turma C.*

A minha turma de física era B. De novo tu consegues ver lá um perfil: cotistas com médias não muito altas, boa parte estavam fazendo aula de desenho comigo, alguns eram repetentes e alunos que são de segunda chamada. Não que fossem pessoas burras ou mesmo ultrapassadas, porque tem muita gente que está lá e vão se formar juntas.

Na primeira fase, é assim. Depois a gente consegue ir pra turma que a gente quiser, de acordo com o nosso IA³⁵. É muitas exigências

³⁵ (IA) – É o índice de aproveitamento semestral de cada aluno.

sabe. É um rumor que existe e depois, quando tu entras, tu consegues perceber. Eles fazem isso. Eu não sei quem faz, se é a coordenadoria...

É muito fácil perceber: é só pegar os professores, a média final de cada turma e os alunos, a origem. Vai perceber. Eu caí na turma “C”, acho. A gente [os cotistas] tem professores diferentes. Eu terminei a primeira fase com 1A oito ponto oito.

Conforme a estudante, a disciplina de Física também foi oferecida nos moldes de turma “pré-selecionada”, ou seja, turma só de alunos/as cotistas, e assim destaca: “*é matrícula compulsória; não tem o que fazer*”. E a partir desses fatos constatados surgem então diversos questionamentos sobre o que realmente se quer obter com tais procedimentos de composição das turmas; afinal, seria única e exclusivamente o critério objetivo de pontuação alcançada no vestibular o motivo da separação de alunos/as cotistas negros/as, de alunos/as cotistas de escola pública dos de classificação geral?

Sobre esse aspecto, a estudante destaca que somente depois de ter alcançado um alto índice de notas é permitido ao aluno escolher. Dessa maneira, é possível se verificar nas fases posteriores uma mescla desses fatores na composição das turmas.

Com todas essas questões relatadas acerca das vivências universitárias, a jovem destaca também suas expectativas futuras quanto às possibilidades acadêmicas de se aprofundar na área que escolheu. Assim manifesta sua intenção de cursar mestrado e, em seguida, o doutorado:

... concluí o estágio ano passado, e eu estava pensando: “eu só vou fazer o estágio obrigatório e vou me mandar pro Rio, ou pro Rio Grande do Sul, pra fazer mestrado. Lá, se eu conseguir bolsa, [ou] se lá eu conseguir ser efetivada, o que eu vou fazer é tentar melhorar o meu inglês e o alemão, que eu comecei uma época e parei, e ficar uns dois anos guardando dinheiro, e melhorando o inglês e o alemão, pra fazer doutorado”.

Contudo, também destaca que a área de Engenharia Civil tem altos e baixos, e que, sobretudo, neste momento que está finalizando a graduação, o setor da construção civil teve uma queda. Mas, está com boas expectativas, pois, conforme salientou, a aprendizagem na

graduação foi significativa e está confiante nas experiências adquiridas em vista das possibilidades futuras:

É que estou me formando numa época ruim. Deu pra sentir isso pela quantidade de vagas de estágio que está surgindo. Está muito escasso. Dentro de seis meses eu me formo, e, se tudo der certo, eu faço o mestrado.

Eu não estou esperando nada negativo [...]. Nos últimos anos, eu fiquei dentro da universidade; é... no sentido de estudar. Eu fui bolsista de um professor e fiz pesquisa. Fui bolsista com outro professor e fiz outra pesquisa. Mudei de orientador umas três vezes e duas vezes de área, porque eu fazia pesquisa com cimento e depois pra zootecnia pra solo. Então, eu preciso sair pra ver e aplicar o que eu sei, porque está muito maduro.

Eu estou esperando coisas boas, assim, e na Engenharia Civil, agora, vai sobreviver quem tiver qualidade, não só diploma. A Engenharia Civil vive subindo e descendo. Todo mundo sabe que é assim. Agora está pra baixo, está faltando vaga e eu consegui estágio, então, não sei, pra mim tá positivo o saldo ainda.

Ao final da entrevista, ela enfatiza com alegria: “eu estou terminando as matérias, e, semestre que vem, eu faço as matérias obrigatórias do TCC, e minha colação [de grau] é em fevereiro (risos)”. Um tempo depois da entrevista casualmente pesquisadora e entrevistada se encontraram nos corredores da universidade, em maio de 2016, quando em conversa por alguns minutos, ela disse: “me formei em fevereiro de 2016. Estou no Rio de Janeiro. Iniciei o mestrado em Engenharia Civil, na área de Geotecnia”.

Em síntese, é importante destacar, como as oportunidades e a preparação são necessárias, pois, se assim não fosse, provavelmente, no caso da jovem, não teria realizado essa trajetória de sucesso. Conforme o caso descrito, pode-se ver, portanto, a valorização das oportunidades obtidas e quanto foi importante o seu empoderamento ao ocupar uma “posição simbólica” de destaque, como ninguém da família havia conquistado. E, nesse sentido, quantas oportunidades só se tornaram reais por conta da democratização do ensino superior por meio das Ações Afirmativas!? Quanto essas ações significam aos menos favorecidos, às vítimas das desigualdades sociais, da discriminação e do racismo!?

Perfil 4. Estudante do curso de Oceanografia, 23 anos de idade.

“Poder olhar pra trás e dizer ‘olha eu estou aqui’.”

A jovem³⁶, proveniente do meio oeste catarinense, é filha de pai pedreiro e mãe dona de casa. Ambos estudaram até a quarta série do primário. O núcleo familiar é composto por mais seis irmãos, três mais jovens que ela, os outros três mais velhos, e nenhum deles têm formação superior. A jovem sempre estudou em escolas públicas, municipais e estaduais, mais adiante se notará os reflexos disso.

O nível de capital escolar da família, nesse caso particular, reflete consequências no processo de escolarização da jovem. A fim de analisar como o capital escolar interfere na trajetória de sucesso escolar, no caso considerado, não se notará durante a educação básica, até se completar o ensino médio, que essa incorporação foi insuficiente. De qualquer forma, ela se considerava uma boa aluna, em suas palavras explica: *“eu sempre estudei em escola pública e sempre gostei muito de estudar. Adorava a minha escola, meus professores [...]. A minha turma era muito bacana e eu era uma boa aluna, sempre fui uma ótima aluna, acho que por eu gostar bastante do ambiente”*.

Contudo, assim foi até concluir o ensino médio, pois, efetivamente, como ela apresenta, logo começou a se mobilizar no sentido de adquirir mais conhecimento, dado que não se sentia preparada para prestar vestibular. Nesse sentido, relata ter conseguido uma bolsa de estudos para um curso técnico no SENAI³⁷. Foi uma estratégia para reforçar suas chances de conseguir ser aprovada no vestibular e realizar o curso que desejava: *“eu me formei no ensino médio em 2008, e depois eu consegui bolsa de três anos no Técnico em Alimentos Nutricionais. Eu fui fazendo enquanto eu não conseguia realizar esse sonho que era vir pra cá [para Florianópolis] e fazer Oceanografia [na UFSC]”*.

Na época, além dos estudos, precisou trabalhar, pois sua pretensão era fazer o vestibular da UFSC, mas, para isso, primeiro, precisava acumular algum dinheiro. Assim relata: *“eu trabalhava na antiga Perdigão [empresa frigorífica]. Iniciei lá como auxiliar de produção”*. Compreende-se, dessa maneira, que a jovem não podendo

³⁶ Entrevista realizada em abril de 2015.

³⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

contar com auxílio financeiro da família precisou conciliar estudos e atividade laboral, e isso poderia retardar a realização dos seus objetivos.

Para Bourdieu (2010a, p. 84), o capital cultural é fundamental no sentido de “sair na frente” ou “ser inteligente”. Nas palavras do autor, “a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa *desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”.

Todavia, no caso brasileiro, considerando as condições gerais de acesso da população a bens culturais, é mais adequado se usar o termo “capital escolar”, e, no caso da jovem, os resultados em termos de capital escolar acumulado pela realização do curso técnico certamente se somam aos adquiridos durante a educação básica. Interessante notar, nas famílias nas quais o capital/cultural/escolar não existe ou é muito baixo, que, mesmo assim, existe a crença de que a saída para uma real mudança é pelos estudos, pela educação.

Porém, em geral, não se tem consciência dos mecanismos que legitimam a exclusão, a discriminação, a reprodução das desigualdades sociais, escolares e culturais, muito embora sejam mecanismos reais e operantes nas instituições, principalmente nas escolas e, mais exclusivamente, nas universidades públicas federais e estaduais. Basta lembrar que a universidade pública esteve, por muito tempo, reservada aos filhos da elite social, econômica detentora também e não por acaso de destacado capital escolar.

Frente a essas barreiras não é fácil encontrar os meios e conseguir avançar, mas veja-se quais os contornos realizados pela jovem até efetivar sua entrada na universidade. Nesse sentido, ela relata que na empresa onde trabalhava conheceu um rapaz que estudava na UDESC, e este lhe passava informações sobre as universidades da capital catarinense. Ela ressalta: “*ele começou a falar sobre a UFSC. O sonho foi aumentando, aquela vontade de vim pra cá foi aumentando... Aí, eu pensei assim “vou fazer o vestibular”*”. E que então fez e passou.

Em 2012, portanto, deu-se a sua entrada no curso de Oceanografia da UFSC. O curso é o décimo segundo mais procurado na universidade com 8,17 candidatos por vaga é considerado também um curso muito concorrido, mas que as mulheres são a maioria. No ano de

2012 ingressaram 16³⁸ mulheres e 7³⁹ homens, desse total 2 “mulheres negras”.

Nesse processo de iniciar os estudos na universidade novamente aparece a questão econômica de forma bem marcante na vida da estudante. A jovem enfrentou grandes desafios no que concerne às burocracias que envolveram desde a saída do emprego e a realização da matrícula na UFSC. Assim, relata que, no emprego, seu chefe fez um acordo para que ela recebesse algum direito trabalhista. Mas, esses processos levam um certo tempo, e o dinheiro realmente só apareceu bem depois. Ela destaca: *“eu não tinha nem como vim pra cá [Florianópolis] pra fazer a matrícula”*. Ou seja, nem o dinheiro da passagem ela tinha.

Nesse sentido, cabe ressaltar, são muitos os impedimentos na vida dos menos favorecidos até uma possível conquista de um diploma de ensino superior. No caso da jovem os entraves se iniciam pela educação básica de baixo nível que se combina à falta de capital econômico da família, e tudo se agrava à medida que a jovem sente que está a um passo de conseguir entrar na universidade. Então, ela explica como foi à primeira vinda dela a Florianópolis, para a realização de sua matrícula na UFSC:

A prefeitura da minha cidade sempre envia doentes pra cá [para os hospitais da Grande Florianópolis], com o micro-ônibus da saúde. Eu consegui, através deles, pra vir junto. Eu conheci uma pessoa lá da empresa que contactou um amigo dele que trabalhava como motorista no setor de saúde [...]. Aí ele falou: “vem junto que eu te dou carona”.

Foi assim, eu vim pra cá com a carona da saúde. Eles me deixaram no Hospital Universitário. Cheguei à universidade, a matrícula era só à tarde. Eu falei assim: “meu Deus do céu, como que eu vou voltar?”. Não tinha dinheiro nem pra pagar um local para mim ficar. Eu falei: “a matrícula é só à tarde; eu vou voltar como?”.

³⁸ Conforme informações obtidas através da SeTIC, as ingressantes em 2012 foram: 2 alunas por cota racial, 11 alunas por classificação geral e 3 alunas por cota de escola pública.

³⁹ Os homens representavam 1 por escola pública e 6 por classificação geral, informações obtidas através da SeTIC.

Eu não tinha como voltar com eles porque eles chegavam aqui seis da manhã e voltavam ao meio dia. Ele [o motorista] sabendo que eu não podia voltar com eles, conversou com o diretor da casa de apoio da região para eu passar uma noite lá e voltar [...] com o micro-ônibus da saúde no dia seguinte. Aí eles pegaram e ajeitaram pra mim ficar ali, na casa da saúde. E foi assim: uma luta atrás da outra, um desafio atrás do outro até eu conseguir me estabilizar em Florianópolis.

É possível que as barreiras econômicas sejam tão difíceis quanto as culturais, ou mais. Os problemas econômicos seriam ainda maiores quanto a sua subsistência, a alimentação, a moradia. Relata que, com recursos precários, não foi nada fácil. Cita-se suas palavras:

fiquei durante seis meses vivendo com o que eu consegui guardar do meu acerto da empresa, que não era muito. Passei muito sufoco no início da minha graduação até conseguir o auxílio moradia. Não conseguia trabalhar porque o meu curso, principalmente o primeiro ano, ele era praticamente o dia todo.

Além da morosidade para conseguir o auxílio, relata outro inconveniente erro da universidade e as complicações que teve com isso: “mandaram a minha bolsa pra outra pessoa. Tive que ir várias vezes lá, foi muito complicado. Jogaram minhas coisas na rua muitas vezes, por eu não ter dinheiro pra pagar o aluguel”.

Sobreviver em meio às dificuldades econômicas é um primeiro passo. A jovem explica, a respeito dos problemas enfrentados e porque não desistiu do curso de graduação:

uma das coisas que não me fez desistir foi porque eu já vim de uma família muito carente e muitas vezes passei fome. Muitas vezes vi minha mãe chorando por não ter o que dar de comer pra gente. E isso meio que foi assim um incentivo sabe. Nunca fui assim de me desesperar. O pessoal do curso também me ajudou muito.

Os trabalhos que possibilitam o recebimento de bolsa pela atividade desempenhada são outra forma utilizada pelos estudantes para manter-se economicamente, e, no caso da jovem, ela explica: “inicie aqui, trabalhando no curso de oceanografia, ali na coordenação. O meu pai e a minha mãe não tinham como me ajudar: o meu pai é pedreiro e não ganha muito e a minha mãe, ela é doente não consegue trabalhar”.

Aos desafios para manter-se no campo acadêmico soma-se, por outro lado, a necessidade de correr atrás de uma nova estrutura que lhe transformará, nova forma de ver o mundo, calcada no conhecimento crítico, científico etc. Porém, se não conseguir se adaptar a essa transformação, às vezes, com tamanha diferença que se apresenta com relação as experiências passadas, pode levar ao afastamento do meio acadêmico. A jovem destaca que o professor universitário parte do pressuposto que o/a aluno/a deveria saber certos conteúdos para estar na universidade.

O professor advém de um campo, de uma estrutura elitizada e diferenciada, e não considera a situação dos alunos desfavorecidos cultural e economicamente. Esses/as alunos/as, por outro lado, vêm de escolas públicas precarizadas que em nada se parecem com o campo das universidades públicas que são priorizadas por investimentos governamentais, nem com as escolas particulares com seus investimentos privados. Contudo, conforme explica, essas diferenças não são levadas em consideração, chegando ao ponto, ela ressalta,

do professor chegar na sala e dizer: “eu vou ensinar daqui em diante, porque isso daqui vocês tinham que ter visto lá no ensino médio”. É uma coisa assim que eu realmente fico bem indignada quando os professores falam: “ah! isso vocês viram no cursinho”. E eu não era a única pessoa ali que não fez cursinho, que vim de uma escola pública e que infelizmente aquele ensino que a gente ganhou não foi o suficiente para esse ritmo aqui da UFSC.

As colocações da jovem, sobre as dificuldades de acompanhar as disciplinas da graduação, conduz a explicitar um pouco das diferenças de *habitus* individuais, os quais consistem da singularidade das trajetórias sociais. É inegável, que o *habitus* introjetado por meio da família e o apreendido na escola fazem se manifestar e se chocar com o *habitus* elitizado do campo universitário.

Assim, uma estratégia usada pela jovem, para acompanhar as disciplinas, tem sido os grupos de monitoria. Segundo ela, é uma maneira de acompanhar o curso sem reprovar. Com suas palavras, relata: *“a gente se reúne em grupos e a monitoria ajuda muito”*.

A jovem reconhece que tem acontecido depois que entrou na universidade uma progressão em seus conhecimentos e que tem recebido da família uma receptividade maior, um reconhecimento quanto a sua persistência e força de vontade para fazer as coisas. Pois,

explica que seus pais eram imparciais no tocante as suas decisões, sendo ela a única que está fazendo graduação. Ela salienta:

“os meus pais sempre foram assim bem neutros. Somos sete filhos e, de todos lá de casa, eu sempre fui aquela que falei assim “eu quero fazer faculdade; eu tenho um sonho”. Porém, reconsidera: “eu estou gostando, e há certa evolução da gente. Quando eu vou pra lá [para a casa dos pais], eles me apoiam mais. Eu vejo que eu mudei muito!”.

Outro aspecto refere-se a considerar que o bom desempenho como aluna é o passo fundamental para a entrada no mercado de trabalho. Ela avalia que com o ensino superior aumentam as chances no mercado de trabalho:

me considero uma boa aluna, porque eu realmente me esforço, dou o meu melhor pra esse curso. Enfim, tem o que eu passei pra estar aqui. É um sonho meu estar aqui dentro [na universidade] e eu não quero simplesmente sair daqui com um diploma, quero ser uma boa profissional.

Todavia, sinalizando para a finalização do curso manifesta sua incerteza quanto a conseguir trabalho: “a gente fica com muito medo”, ressalta, e continua: “Ah! será que vou sair daqui e vou conseguir um emprego?”. De fato, retomando Bourdieu (2010a, p. 148), deve-se considerar que

as propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridos de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, depende da econômica, é mais rápida.

Ou seja, relacionando à fala da jovem que se preocupa com questões de emprego e a posse do diploma é preciso considerar que o sistema de ensino é semelhante a “um aparelho jurídico”, pois garante a competência aos “agentes”, porém, não acompanha o desenvolvimento econômico nas mesmas proporções.

Sem dúvida, um diploma obtido na universidade Federal de Santa Catarina tem um valor simbólico considerável no mercado trabalhista, porém outras implicações de distinção e valor se agregam ao portador/a do diploma que são: a classe social, o quanto de capital esse/a agente

possui seja, linguístico, econômico, cultural, social etc., e no caso aqui estudado ainda a questão de gênero e a racial.

CAPÍTULO - V

INCENTIVO FAMILIAR E A HERANÇA DAS CONTRADIÇÕES

Neste capítulo, agrupou-se as histórias de vida que deixam transparecer nos seus relatos de trajetórias escolar e universitária, o apoio familiar no transcorrer do tempo, esse apoio, se faz presente em todos os momentos de dificuldades em que elas passaram.

As entrevistas desse conjunto permite afirmar que estas jovens, pertencentes também às classes populares com pouco capital econômico, são mobilizadas para o estudo, acreditando que a educação é o meio que possibilita ou permite maiores chances de mobilidade social. Mostram-se, assim, dois efeitos. Primeiramente, a saída de lugares “improváveis” a se obter sucesso, com a situação econômica nada favorável e por terem frequentado escolas que não estão no patamar das melhores em qualidade de ensino. Em segundo lugar, as reais chances de conseguir a efetivação no mercado de trabalho, quando se tem uma representação complexa e múltipla que é a questão de gênero, e a isso acrescentam-se as reais condições enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira.

Apresentam-se, portanto, nesse conjunto, quatro entrevistas de jovens que optaram por cursos que não estão na mesma posição quando à preferência dos vestibulandos, e que também não são os de maior prestígio social, mas ocupam também posições de destaque considerável, assim tem-se: uma entrevista em que a jovem cursou Serviço Social; outra que estuda Jornalismo; a terceira que cursou Educação Física; e a última que cursa Direito. Não se está afirmando que essas posições estão ou foram determinadas no plano social, se percebe diretamente que as interações microssociais contribuíram nos destinos que elas tomaram, como se disse acima, mobilizadas, sobretudo, pelo apoio familiar.

Essas entrevistas oferecem a imagem particular das experiências de cada uma delas, que, embora tenham sido dolorosas no decorrer das trajetórias, passaram a ocupar uma posição, dentro de um universo de possibilidades, de maior prestígio social se comparado às posições ocupadas pelos familiares. Nota-se, nos confrontos das dificuldades por elas relatados que, ao final das trajetórias acadêmicas, a imagem das experiências que elas permitem observar é de conquistas e o resultado profissional obtido lhes deixa muito felizes.

Perfil 1 – Estudante do curso de Serviço Social, 22 anos de idade.

“Entrei em 2011. Pra mim foi uma alegria grande né... Termina agora em junho (de 2015)”⁴⁰

Natural do sul do Estado de Santa Catarina, a jovem tem uma única irmã caçula, é filha de pai frentista que possui o ensino médio; sua mãe concluiu o ensino fundamental e trabalha em uma peixaria. Destaca-se no seu breve relato da vida familiar, o valor dado aos estudos e ao trabalho, e de como, apesar do baixo capital escolar dos pais, como se verá a seguir, eles conseguiram ajudar a filha nas questões iniciais da escola, incentivando nos estudos e, principalmente, foram eles que impulsionaram a jovem a fazer uma graduação.

A diferença quanto ao capital escolar e cultural, como se sabe, influencia na vida de estudantes, sobretudo, no desempenho escolar e universitário. Conforme Bourdieu (2014a, p. 47), “em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar”. Ou seja, as diferenças em termos de quantidade de capital escolar produzem diferenças reais que tem consequências para o desempenho dos estudantes e, no caso dessa pesquisa, considera-se ainda outros fatores de natureza simbólica, como a questão racial e de gênero, que acrescentam outras implicações ao meio escolar.

O primeiro contato da entrevistada com o meio escolar ocorreu bem cedo, aos três anos de idade, quando seus pais não tinham com quem deixá-la para ir trabalhar. Ela diz “*eu entrei na creche*” e em seguida comenta “*eu nunca tive nenhuma reprovação*”, relacionando seu desempenho escolar com o apoio recebido dos pais, que, segundo ela, apesar de não terem formação superior, apostavam na educação, ajudavam financeiramente e quando podiam também contribuíam com as tarefas escolares. E destaca:

[...] no início da adolescência eu queria trabalhar, mas os meus pais nunca deixaram, porque eles disseram “primeiro tu tens que se formar, depois você pensa no teu trabalho”. E “sem estudo a gente não é nada”, eles sempre diziam pra mim. A minha mãe sempre me incentivava. O meu pai me ensinava, quando eu

⁴⁰ Todas as citações em *italico*, tanto no corpo do texto como as recuadas, são para identificar as falas das entrevistadas.

era pequena, a fazer os deveres de casa, mesmo não tendo muita paciência (risos). Mas os dois sempre me ajudaram nessa questão escolar, sempre me incentivaram bastante.

A fala dos pais, os conselhos, o apoio recebido, o incentivo para os estudos, tudo isso revela a aposta da família que agiu pensando no retorno e na possibilidade de que a educação pudesse transformar a vida da filha para que tivesse uma profissão digna, afinal, eis o significado da frase “*sem estudo a gente não é nada*”. De fato, conforme Nogueira e Nogueira (2014, p. 45), a partir da sua realidade concreta “cada grupo social, em função da sua posição no espaço social, iria constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros”.

Ou seja, mobilizando o que é possível, busca-se o que fazer e a forma mais adequada, de acordo com o que se apresenta a cada indivíduo no contexto social. No caso da jovem, quando inicia o ensino médio, começa a surgir o interesse por fazer o ensino superior e a UFSC era uma possibilidade. Logo se propôs a intensificar seus estudos dentro daquilo que podia, ou seja, na própria escola em que estudava, concentrando-se nas disciplinas que lhe pareciam ser as mais difíceis.

A consciência do baixo capital escolar/cultural e as limitações econômicas fez com que a jovem se mobilizasse em buscar alternativas por meio da própria condição de estudante de escola pública. Sem recursos financeiros para realizar um curso pré-vestibular, ela procura desenvolver estudos autonomamente. E para ter certeza dos resultados buscava com seus professores que efetuassem as correções dos exercícios por ela desenvolvidos. Assim ela destaca:

eu estava estudando pro vestibular aqui da UFSC, daí eu pedi ajuda pra minha professora de português, geografia e pro professor de matemática. Eu fazia exercícios em casa, de matemática, e chegava na aula, eu pedia pra ele corrigir, pra mim pra ver se estava certo.

Para minha professora de português, eu fazia redação. Eu perguntei se ela podia corrigir as redações que eu estava fazendo pro vestibular. Eu até dizia pra ela “eu quero que tu sejas bem rigorosa, que tu corrija minhas redações como se estivesse na banca mesmo de correção”. Ela disse “posso te ajudar e tal”. Daí, ela começou a me ajudar nesse ponto de corrigir.

A autodisciplina desenvolvida pela jovem durante o ensino médio e suas estratégias de estudo certamente representam um *habitus* incorporado que a habilitou para o sucesso que alcançou. Claro que nada foi fácil, inclusive relata sobre esse processo de apropriação do “capital escolar”, mobilizado durante a preparação para o vestibular, que da parte dos professores, mesmo os que a apoiavam nos estudos, não acreditavam que ela pudesse conseguir ser aprovada na UFSC. Conforme destaca sobre a posição das suas professoras de português e geografia que:

Elas ajudaram, mas, ao mesmo tempo, elas tinham aquele discurso assim “Ah! faz ensino a distância que é mais fácil! Tu não vai conseguir passar na UFSC, é muito difícil”. Então, elas ajudavam mais tinham esse discurso de não incentivar.

Sabe-se que as formas de autoridade “professorais” produzem seus efeitos, mas é preciso analisar até que ponto, pois, parece que não encontraram ressonância nas práticas da estudante. Bourdieu (2014a, p. 213) salienta, “o julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor”. No caso da jovem, a fala desmotivadora da autoridade professoral reverberou causando certa tristeza na estudante, mas a opinião das professoras não a fez recuar dos seus objetivos. Na verdade, ela incorpora de seus professores mais o capital escolar que eles puderam oferecer. Nota-se o fato de que alguns critérios implícitos no julgamento de professores, de que o mais adequado a ela seria o ensino a distância, carrega a avaliação da própria origem social e econômica da jovem, mas, sobretudo, a de que professores da rede pública estadual de ensino não acreditam que possam preparar seus alunos/as para estudar em uma Universidade Federal.

Contrariando positivamente tais expectativas, a jovem conquista sua vaga e ingressa na UFSC em 2011, para cursar Serviço Social. O curso, no corpo universitário, fica em quinquagésima sexta colocação na preferência dos candidatos, com a média anual de 2011 na marca dos 2,05 candidatos por vaga. Outro aspecto a destacar se refere ao fato de que no Centro Sócioeconômico da universidade, ao qual o referido curso pertence, a relação numérica entre os sexos, masculino e feminino, está relativamente equilibrada no período analisado (ver Tabela 8). Todavia, no curso de Serviço Social, a relação se altera totalmente, pois a

vantagem numérica de estudantes mulheres é gritante. Por exemplo, considerando ingressantes de 2011, conforme dados da SeTIC, de um total de 34 alunos/as “regulares”⁴¹, apenas um é do sexo masculino, o qual entrou por classificação geral, contra 33 do sexo feminino, sendo 4 delas por cota racial, 6 por cota de escola pública, e 23 por classificação geral. Com essas informações pode-se ter uma noção quantitativa das desigualdades educacionais, sociais e raciais e também de caracterização do curso quanto ao gênero predominante, mas não se pode deixar de considerar que as preferências são condicionadas por fatores sociais que interferem nas escolhas e nas suas condições.

Todavia, nesse contexto, com a vaga garantida na universidade e a matrícula realizada, veio, para a estudante, o dilema financeiro. Afinal, como se manter sozinha em outra cidade? Após a laboriosa conquista, o obstáculo econômico poderia tê-la deixado de fora do processo universitário, caso não tivesse conseguido apoio da universidade. Em suas palavras relata

[...] eu não vim antes de conhecer bem o que a universidade poderia me oferecer, porque, eu sendo pobre, eu não tenho como me sustentar aqui sozinha, e também meus pais não poderiam me ajudar nessa questão financeira. Então, antes de fazer o vestibular eu pesquisei sobre bolsa, se tinha alguma forma de oferecer moradia pros estudantes. Então, eu já vim conhecendo tudo o que eu poderia ter aqui dentro [na universidade]. Eu só entrei e já fui direto procurar a PRAE⁴² pra conseguir uma bolsa pra mim poder me manter aqui né.

Nesse contexto de dificuldades econômicas, os estágios remunerados no geral são vistos como uma boa oportunidade de complementar a renda, porém, conseguir vaga como estagiária também tem lá suas complicações, pois, de acordo com seu ponto de vista, as dificuldades aumentam quando se é negra. Assim ela relata:

Eu passei bastante trabalho pra conseguir um estágio, foi bem difícil, principalmente

⁴¹ Todas às vezes que se usa a expressão “regulares” se está fazendo referência aos alunos/as devidamente matriculados que ingressaram entre 2010 e 2014, mas as informações foram obtidas em 14/11/2015, que foi quando a SeTIC passou os dados solicitados, portanto, são referentes sempre a situação dos alunos nesta data.

⁴² Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de Santa Catarina.

renumerado. A pessoa que contratava o estagiário, ela inventou um monte de coisas pra eu não conseguir a vaga. Ela não estava querendo me contratar [...]. O problema estava ali, na contratação. Preenchi os papéis dos estagiários e ela que começou a fazer um monte de confusão pra que eu não entrasse na vaga.

De fato, as vias do racismo têm limitado a vida das mulheres negras; mesmo quando elas possuem o mesmo nível de conhecimento e grau de diplomação, o tratamento pode ser desigual e tudo pode ficar nas entrelinhas, no campo do não dito, nas dificuldades adicionais às quais são submetidas. As forças opressivas que se estruturam nas instituições ou nas empresas são obstáculos que dificultam a entrada delas no mercado de trabalho.

Na condição de cotista, a vida na universidade também apresenta suas dificuldades, por exemplo, quanto a socialização entre os cotistas e não-cotistas há questões a se considerar. A jovem destaca um discurso recorrente na universidade que coloca os/as alunos/as cotistas como pessoas que têm menos capacidades intelectivas; outras vezes, o argumento dos que se posicionam contrários às “cotas raciais” tem sido afirmar que “todos são iguais” e que, assim, só as cotas sociais se justificam. Conforme a jovem: *“porque eles sempre associam a cota àquela coisa de incapacidade e o discurso que é utilizado para não aceitar as cotas é justamente esse de dizer que todo mundo tem a mesma capacidade e não precisa de cota. Só que existe, não é bem assim né!”*.

Se as verbalizações contrárias às cotas são frequentes no meio universitário e fora dele, não é de surpreender a ocorrência de situações de intolerância em relação a cotistas, sobretudo, estigmatizados pela cor. Conforme a estudante relata: *“uma vez eu estava passando pela UFSC, aí vi cinco pessoas brancas, elas olharam pra mim e disseram: ‘ai, eu não acredito que ainda tem essa palhaçada de cota racial que tá tirando a oportunidade de quem merecia estar aqui na universidade’”*.

É revelador que na maioria das vezes a interseccionalidade da exclusão se efetue pelas vias da meritocracia e do racismo de maneira silenciosa e oculta, mas como se pode ver, há casos também em que isso tudo vem à tona na forma explícita de agressão verbal.

Conforme Fanon (2008), a cumplicidade quando não se denuncia, quando se finge não saber que o racismo continua a se reproduzir nas relações sociais e institucionais. E, nesse sentido, o autor entende que inferiorizar, desmerecer e estigmatizar o outro é colonizar e, assim,

denuncia a forma colonizadora que ainda está consolidada em na sociedade.

Contudo, um aspecto interessante a se destacar na trajetória da jovem é ver como tem suportado e/ou enfrentado a discriminação e ver como tem conseguido se sair vitoriosa no processo educacional na universidade, por mais que os desafios quanto à entrada no mercado de trabalho venham a se apresentar, agora com mais força, e sabe-se que as iniquidades do racismo estrutural se estendem a todas as esferas sociais.

Na trajetória da estudante, quanto às expectativas dela em relação ao mercado de trabalho, ressalta que na área do Serviço Social o ideal é concursar. E na busca por estabilidade fez vários concursos e, efetivamente, conseguiu lograr êxito. Ela destaca: *“a assistência social é mais concurso, fiz vários, e esse ano eu fiz um que consegui ser classificada (risos)”*. Sobre essa questão, cabe ressaltar que uma política mais efetiva na área dos concursos públicos que possa abranger essa parcela da população se faz necessária, ou seja, políticas de Ações Afirmativas para o setor de concursos, pois se ampliariam, desse modo, as oportunidades, principalmente, às mulheres negras, garantindo maiores chances de igualdade étnico-racial de representatividade no serviço público.

Durante a entrevista, a jovem fazia transparecer muita felicidade por suas conquistas, pois se encontrava em fase de finalização da graduação e, ainda mais, por conta da efetivação em cargo público. Conforme ela ressalta: *“eu termino agora em junho [de 2015], eu estou pensando em pedir antes o diploma por conta desse concurso. Talvez eu possa ser chamada. Eu espero ter a sorte ao meu lado (risos)”*.

Por outro lado, ainda sobre a discriminação e o preconceito, a jovem ressalta que sempre foi vítima de piadas racistas, e ressalta a falta de representatividade de negros/as nas escolas em que estudou.

Eu era a única negra da minha sala, então, aí tinha aquelas piadinhas de mexer com meu cabelo. Essas “coisaradas” todas. Desde a creche, eu sempre sofri discriminação porque eu era sempre a única negra. Às vezes acontecia de entrar uma outra [criança negra]; no caso eu estudei com outro menino negro. Depois ele saiu e eu fiquei ali sozinha, só eu de negra.

Assim ela relata um caso de constrangimento que sofreu quando estudava na terceira série do primário. Efetivamente, como ela apresenta, não ia à escola com os cabelos soltos porque sentia vergonha e por não se ver representada. Sobre tal enfoque é possível observar a

interseccionalidade das opressões quando se considera gênero, raça e classe social, ou seja, o fato de ser menina e negra em condições financeiras desfavoráveis. São, portanto, fatores que se entrecruzam nas vivências da mesma pessoa reforçando sobremaneira a discriminação.

Ela relata:

[...] eu nunca tinha ido com o cabelo solto pra aula. Aí, nesse dia eu fui. A minha mãe disse: “vai guria, deixa de ser boba”. Eu tinha vergonha do meu cabelo. Eu cheguei [na escola] e tinha que fazer um exercício no quadro, daí as meninas começaram a rir e falar do meu cabelo. Elas disseram “o cabelo parece cabelo de boneca estragada, aquelas bonecas que a gente usa e que com o tempo ela vai ficando com o cabelo meio ruim”. Isso é uma coisa que eu lembro bastante assim.

Outra situação constrangedora de racismo sofrida pela jovem, desta vez na universidade, em um núcleo de pesquisa no Serviço Social é relatada. Segundo ela descreve, uma professora, ao se aproximar, durante uma reunião do grupo de pesquisa, faz a seguinte argumentação:

Ela começou a falar sobre uma teoria francesa de inferioridade de raças e tal. Eu não liguei porque eu conhecia aquela teoria e tudo. Mas, depois dela contextualizar tudo, ela falou pra mim que já tinha muita gente ali no núcleo... Então né!... Para um bom entendedor de minha parte, primeiro ela fez aquele discurso histórico e teórico pra me dizer que já tinha muita gente lá dentro.

Pelo fato exposto, é possível perceber que, do ponto de vista simbólico, a discriminação sofrida implica frequentemente em desvalorização da pessoa nas relações sociais na universidade, pois, a desigualdade racial a fez se retirar do grupo de pesquisa. Esse fato, segundo ela, a deixou bastante chateada e desestabilizada: a expressiva e injusta desigualdade com que foi tratada, por conta de ser negra, a fez desistir do núcleo de pesquisa e, por pouco, não abandonou também a graduação.

Eu procurei a professora responsável pelo núcleo e disse que eu ia sair. Aquilo ali foi uma coisa que mexeu bastante comigo... De chegar em casa, começar a chorar e tudo. Nessa situação do núcleo, eu fiquei uma semana ruim, chorava e tudo mais. E pensei em desistir do curso, que

aquilo pra mim foi decepção né. Estava na quarta fase e, querendo ou não, como é Serviço Social a gente tem muito a ideia de que a assistente social tem que ser... não pode ter preconceito com ninguém, quem trabalha com isso. Mas não é bem assim, o preconceito está em todo o mundo, independente de profissões.

Além disso, destacou que o/a negro/a desde muito cedo enfrenta situações de racismo e com o tempo, lidar com isso, torna-se cotidiano:

É que com o tempo a gente vai assim... como foi uma coisa desde pequena, que sempre sofri algum tipo de preconceito por ser negra. Com o tempo não que tu vai digerindo aquilo melhor, mas tu vai aprendendo a lidar com isso. Claro que há momentos que te fragiliza.

Há que se ressaltar, ninguém é menos mulher que qualquer outra, por sua raça ou o que quer que seja; toda pessoa deve gozar do mesmo tratamento, quer de professores, de colegas ou funcionários. O gênero, a condição econômica, a religião, o que quer que seja, nada disso deve se sobrepor a dignidade humana. Em suma, como mulher ela tem os mesmos direitos, inegavelmente, não menos legítimos do que das demais, pois ser tratada de maneira diferente é discriminação, é racismo (DAVIS, 2013).

Perfil 2. Estudante do curso de Jornalismo, 24 anos de idade.

“Eu ainda não consegui bater a maior felicidade que eu tive na vida, a de quando eu passei no vestibular!”

Natural de um município do litoral norte do Estado de São Paulo, a estudante⁴³ é a caçula da família. Ela tem mais três irmãs, a mais velha concluiu o ensino médio, as outras duas têm formação em nível superior, uma fez Pedagogia e a outra Educação Física. O pai era operador de máquinas pesadas, atualmente está aposentado. A mãe é cozinheira e não concluiu o ensino fundamental, seu pai sim. Os pais são separados há muito tempo, como ela afirma: *“tanto, que eu não lembro da minha infância, com um pai dentro de casa, mas ele sempre procurou ser muito presente”*.

⁴³ Entrevista realizada em março de 2016.

Partindo da análise da estrutura familiar, se observa que na família, as irmãs mais velhas tinham ensino superior, isso pode ter causado uma certa influência na jovem caçula para os estudos. Quanto aos pais, talvez o que mais tenha impulsionado sua vida tenha sido a atuação do pai, no que diz respeito ao incentivo, pois agia como “motivador”, como se notará.

A trajetória escolar dela começou com a pré-escola. Depois do pré, mudou de escola, onde fez da primeira à quarta-série. Da quinta-série até concluir o ensino médio em outra, mas sempre em escolas públicas.

Ela destaca como o pai a estimulava para os estudos:

O meu pai sempre falava, “ai!! vamos tentar fazer um curso, trabalhar”... Ele sempre incentivou muito a gente! A minha mãe não tanto nos estudos... Eu acho, que por ela não conseguir ver a importância que tem os estudos. Meu pai, já passava na frente assim, “vamos tentar, vamos tentar”... E minha mãe, ela fica orgulhosa, mas dá pra ver que não é uma coisa assim, ela não vê que isso vá melhorar a nossa vida talvez, entendeu? Então, ela não incentivou muito, mas eu vejo que ela fica orgulhosa.

Será que o êxito escolar durante o ensino fundamental se deve ao incentivo do pai? Apesar de ir bem nessa fase do ensino, quando iniciou o primeiro ano do ensino médio começou a se preocupar com o concurso vestibular. Estava preocupada, que com o ensino obtido até aquele momento, não estaria apta para passar no vestibular, arquitetava uma estratégia para conseguir estudar em uma escola melhor: “*tinha um concurso de bolsa pra entrar em escola particular, como meu pai pagava pensão alimentícia eu pensei: a minha mãe vai tirar uma parte que é dividida entre eu e minha irmã e a gente consegue com um desconto e conseguimos pagar uma mensalidade*”. No entanto, essa estratégia não funcionou: “*meu pai falou, “não dá, não tem condições”*”.

Para se adquirir um bom ensino e ampliar o capital escolar, no Brasil, o fator econômico é de fundamental importância. Como se sabe, no caso brasileiro a educação básica tem deixado, de modo geral, seus estudantes a mercê da própria “sorte”. Assim, nos casos de sucesso escolar, o que se tem notado, é a mobilização de pais e filhos/as na busca de alternativas que possam superar a defasagem da educação básica, dessa maneira, as escolas técnicas federais tem sido uma opção muito recorrente. Em últimos casos, de maneira muito mais laboriosa,

tem sido o investimento “financeiro” de um semestre de cursinho vestibular, nessas situações, geralmente acontece à conciliação, por parte do aluno/a, de passar um período no trabalho e outro nos estudos. Mas, isso não acontece em todas as famílias, sabe-se que, em muitos casos os filhos, na idade de 15 e 16 anos, precisam trabalhar para ajudar nas despesas da família.

A jovem, no momento em que cursava o ensino médio começou a ver na educação o meio para uma transformação ou mobilização social: *“sempre tentava, eu via que se eu não mudasse, se eu não tentasse mudar a minha trajetória, tipo pela educação, eu não ia conseguir mudar de outra forma”*.

Interessante notar esse “despertar” para a educação como uma possível saída, mudança ou desvio de um percurso social. Talvez, estaria “destinada” a não ir muito além do que os próprios pais foram. Enquanto buscava uma alternativa para ampliar seu capital escolar, nada sabia a respeito das Ações Afirmativas. Observa-se que nos meios menos favorecidos, mais distantes e, mesmo, na maioria das escolas a divulgação e informação dessa política pública ainda não chega.

O interesse por cursar Jornalismo, surgiu ao assistir um programa televisivo sobre profissões. Nesse programa, inclusive, foi abordado quais eram as melhores universidades brasileiras para se cursar a graduação que correspondesse à profissão pretendida: *“falava que era a melhor do Brasil, a UFSC, em Jornalismo. Daí comecei a pesquisar, nessa época a gente já tinha computador, meu pai tinha comprado parcelado, em mil vezes (risos)”*.

Decidida a estudar na UFSC, começou a arquitetar como viria a Florianópolis fazer o vestibular. Como não possuía condição econômica para tal, trabalhou como operadora de caixa de supermercado por três meses para conseguir o dinheiro. O valor adquirido, com esses meses de trabalho, deu para vir a Florianópolis fazer seu primeiro vestibular. Com apenas 17 anos de idade, veio a Santa Catarina de avião, ela comenta: *“primeira vez de avião, e vim sozinha”*. Planejou-se para ficar em hotel durante os dias do vestibular, mas nem ela, nem os pais se ativeram da sua condição de menor de idade:

Eu sempre brinco, eu acho que eu tenho muita sorte. Um taxista do aeroporto foi muito querido comigo. Eu tinha dezessete anos, e eu não poderia [responder por mim mesma] porque eu era menor de idade pra ficar hospedada [sozinha], então, o taxista teve que assinar pra mim, como se fosse um tio meu. Daí deu tudo certo! Fiquei

hospedada, prestei o vestibular. Como eu não tinha estudado, eu não tinha me preparado, não passei. Já esperava, eu queria saber mais ou menos como era.

Voltou a São Paulo com a finalidade de fazer um cursinho pré-vestibular. Procurou inicialmente se havia algum de cunho comunitário em sua cidade, não existia, mas uma irmã da jovem descobriu, nesse período, que estava acontecendo um processo seletivo de cursinho para vestibular em São José dos Campos. Ela conta:

aí eu falei, ah! vou ver né? Vou prestar o Vestibulinho. Prestei a prova, curso Alberto Santos Dumont⁴⁴. Primeiro é um Vestibulinho e depois tem a segunda etapa, que é uma análise socioeconômica, daí tem que levar um monte de documentos. Daí passei! Meu pai falou, “oh! para se manter em São José dos Campos tem que trabalhar”.

A parte econômica, como observado anteriormente tem um entrave na vida dessas estudantes. A vontade de estudar, de buscar novos caminhos se esbarra no fator econômico, e esse problema pode ser decisivo na hora de dar prosseguimento aos projetos arquitetados para vida. Destaca-se que muitas vezes não basta somente a oportunidade. Esta jovem conseguiu se organizar, de maneira que, o lado econômico se resolveu conciliando trabalho e estudo.

Estudava, no colégio Alberto Santos Dumont, e trabalhava como atendente, em uma farmácia, para poder pagar o aluguel onde morava: *“tinha que trabalhar final de semana, dois [finais de semana] por mês não trabalhava aos domingos, e daí eu passava estudando, nos finais de semana [...] foi um ano nessa luta”*. Com um ano realizado de cursinho pré-vestibular, nesse colégio, ela tenta novamente o concurso vestibular: *“daí eu prestei FUVES⁴⁵, acho que foi UERJ⁴⁶, o vestibular da UNESP⁴⁷ e a UFSC, tudo no mesmo ano. Eu só passei na UFSC, consegui e, daí, entrei por cotas”*. Começou o curso de Jornalismo no ano de 2011.

⁴⁴ O curso Alberto Santo Dumont é uma instituição sem fins lucrativos criada e mantida por alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e é uma alternativa de excelência no preparo de jovens carentes para o vestibular. Mais informações acessar o site: www.cadevest.org.br Acesso em: 04 abr. 2016.

⁴⁵ Fundação Universitária para o Vestibular.

⁴⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴⁷ Universidade Estadual Paulista.

O curso de Jornalismo pode ser considerado relativamente concorrido, ele é o nono na preferência dos candidatos e, no ano de 2011, a disputa entre os estudantes foi de 10,8 candidatos por vaga.

Além de o curso ser preferencialmente escolhido, na sua maioria, por mulheres, também o Centro de Comunicação e Expressão, no qual ele se encontra tem a predominância das mulheres⁴⁸.

As ingressantes do curso de Jornalismo, do ano de 2011, representaram: 4 alunas por cota racial, 3 por cota de escola pública e 17 por classificação geral. O que totaliza 24 mulheres. Por sua vez, os homens ficaram bem abaixo em representação. Ingressaram neste mesmo ano, 6 homens por cota de escola pública e 7 por classificação geral. Nota-se que, por cota racial, não se teve homens classificados, contudo as mulheres “negras”, nesse curso, ficaram mais equilibradas em representação.

Contou como se sentiu quando viu seu nome na lista dos aprovados. Ao relatar, se emociona novamente:

Eu ainda não consegui bater a maior felicidade que eu tive na vida. Eu estava nesse trabalho, na farmácia, e eu trabalhava com mulheres mais velhas, eu lembro que quando saiu, eu busquei lá o meu nome (chorando) e eu ajoelhei, e eu nem acredito em Deus sabe... “Eu passei!” Você sabe? Quando você está destinado a algo que você não tem muitas oportunidades?

É a primeira grande porta que se abriu (chorando). Daí eu liguei pra casa e todo mundo chorou comigo, foi minha maior felicidade, que eu me lembro. E assim, eu sou muito grata, nossa! Esse programa de cotas, pode mudar a vida das pessoas. É a oportunidade! A gente não chega a lugar nenhum se não tiver a oportunidade. Não chega! Entendeu? Eu vejo pela minha mãe, pelas minhas irmãs...

É importante salientar a questão da oportunidade mencionada pela jovem. Nas classes populares, a “oportunidade” tem sido a chance para uma mudança no plano social. Nesse sentido, as Ações Afirmativas têm contribuído de modo fundamental, no sentido de ampliar as chances e, assim, possibilitar a representatividade de pessoas menos favorecidas economicamente nos espaços educacionais. Atualmente é possível notar

⁴⁸ Conforme a tabela número 10, que consta no capítulo III.

um número representativo da diversidade étnica, cultural, econômica, linguística, entre outras nas universidades públicas.

No que se refere ao fator econômico, dificilmente ele não tem aparecido como um fator determinante e decisivo, como a moradia e a permanência do/a, estudante na universidade, que vem de outro Estado estudar na UFSC. Pode-se dizer que o/a aluno/a, menos favorecido financeiramente, consagra sua vida desde a educação básica, na labuta e em esforçar-se, até conseguir passar em um vestibular de universidade pública e pode ver todo seu esforço e o sonho sendo levados pelo “ralo” se não conseguir manter-se economicamente na universidade.

Quanto à estudante de Jornalismo, inicialmente, ela mobilizou alguns recursos próprios para sobreviver na universidade. Mantendo-se do seguro desemprego, também buscou ajuda na PRAE, mas no primeiro semestre, nada conseguiu, nem mesmo a isenção do RU foi possível. Outro auxílio que possibilitou a continuidade dos estudos no início da vida universitária foi a conquista de uma bolsa que ganhou do cursinho pré-vestibular por meio do Instituto Semear⁴⁹, ela conta:

[...] esse cursinho, tem um instituto semear, um instituto vinculado, [ou seja] tipos de apoiadores que adotavam alunos. Eles conseguiam por doações, dar uma bolsa decrescente, começava ganhando R\$ 600,00, R\$ 500,00, R\$ 400,00... por um semestre, aos alunos aprovados [em vestibular] e oriundos de escola pública, ficavam recebendo.

Ainda contava com a pensão paterna: “meu pai também pagava pensão alimentícia, então, foi o que me salvou assim, porque eu não tinha isenção do RU, não tinha nada, e logo quando eu cheguei aqui, aquele aluguel de R\$ 500,00!!...”.

Passou-se um semestre e novamente foi tentar os auxílios na PRAE. Disse que a assistente social não ajudava muito:

Você chega na assistência social, agora está muito mais tranquilo, melhorou muito, porque antes era bem reprovatória assim, era uma coisa, estamos desconfiando de você, a gente parte do pressuposto que você está querendo enganar a gente e você não precisa disso. E tinha uma

⁴⁹ O Instituto Semear é uma Organização Não Governamental – ONG que atua na base da pirâmide social visando diminuir a evasão de jovens talentosos das universidades. Disponível em: <http://isemear.org.br/> Acesso em: 11 abr. 2016.

assistente social, que todo mundo reclamava, que era bem humilhante até.

A partir do segundo semestre conseguiu capitalizar os recursos disponíveis, na universidade, para pessoas com baixa renda: “A partir do segundo semestre de 201,1 eu fiquei mais tranquila, assim, em relação à isenção, eu consegui o auxílio moradia e a bolsa permanência”.

Tais auxílios contribuem de certa maneira com as despesas, mas não são suficientes. Essas alunas geralmente não conseguem se dedicar exclusivamente aos estudos por terem que conciliar um estágio remunerado para complementar a renda. Ela lembra que seu desempenho, durante a graduação, foi um pouco prejudicado por não possuir todo o tempo disponível para as atividades que são desenvolvidas para além daquilo que é dado em sala de aula. Ela ressalta que conciliar trabalho e estudos não ajuda muito:

[...] aquela coisa, a gente sempre ficando um pouco pra trás na turma, porque eu tinha que estagiar. Então, tinham alunos que podiam ficar ali nos laboratórios⁵⁰, e eu nunca consegui me aprofundar muito, assim. Então, eu acho que isso deixa um pouco a desejar assim, pra mim, na minha graduação. Se pudesse fazer a minha escolha... Tipo, eu vejo alunos que ganharam vários prêmios universitários, porque conseguiram sair pra gravar dia de semana a tarde, e eu nunca consegui produzir muito, assim sabe, sempre fui esforçada, não fui uma má aluna, mas não evolui sabe, queria ter produzido mais, ter feito mais.

Ainda, no que concerne ao programa de Ações Afirmativas, a jovem declara que essa política pública é essencial. Estava muito feliz por ter tido a possibilidade de usufruir das Ações Afirmativas, não só para a entrada na universidade, mas também, para outras oportunidades que se apresentaram durante a graduação.

Ela destacou a primeira oportunidade que foi a de participar de um Congresso de Comunicação, em Córdoba na Argentina, com tudo custeado pela PRAE. A ida a esse congresso lhe despertou interesse de estudar espanhol: “*eu fui me inscrever no curso extracurricular ali de letras, daí eu vi que tinha isenção da PRAE, consegui a isenção, e fiquei, ali, dois semestres fazendo curso de espanhol*”. Disso se desdobraram as outras duas oportunidades, que foram de intercâmbio.

⁵⁰ Laboratórios de treinamento do curso de Jornalismo.

Ela começou a participar de processos seletivos, no ano de 2012, que possibilitava a ida para a Argentina através do *Programa Escala Estudantil*⁵¹, ela disse: “vou tentar pra aprender o idioma”. Ainda, neste mesmo ano, surgiu o edital *Erasmus Mundus*⁵² com possibilidade de alunos da graduação disputarem uma chance de intercâmbio na Espanha, ela conta:

[...] é uma parceria com a União Europeia que tem pra Universidades Latino Americanas. Abriu vaga específica de mestrado e doutorado, era pra qualquer tipo de alunos, mais esse, era só pra cotistas, abriu para os negros, daí eu falei, ‘vou tentar essa chance’, era quatro vagas para a universidade, uma para graduação e três pra pós. Ninguém do curso tinha tentado, mas eu fui lá falei, ‘eu vou tentar’!

Os resultados dos editais saíram juntos e a estudante passou nos dois. Ela ressalta:

Eu já estava na Argentina, foi em março de 2014, aí lá em abril saiu o resultado, pra ir só em setembro, e eu voltava da Argentina em julho, então passei pros dois sabe, fui na Sinter⁵³ daí eles falaram, “você não estava na Escala?” Eu falei, “estava...” [disseram que não podia participar de dois intercâmbios] daí, depois de mim todos os editais que eles lançam, eles colocam que não pode ter efetuado outro curso de intercâmbio.

Eu fui direto pra Espanha, eu cheguei aqui em julho, dia 18 de julho da Argentina. Foram cinco meses em cada lugar, cinco na Argentina e cinco meses na Espanha.

Sou muito grata! Na Argentina e na Espanha. Eu falo mais da Espanha, por causa que eu tive essa

⁵¹ O programa Escala Estudantil realiza inscrições para intercâmbio em Universidades da Argentina, do Chile, Paraguai e Uruguai, participantes da AUGM.

⁵² O Erasmus Mundus (EM) é um programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE). As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e, ao mesmo tempo, reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. Disponível em: <http://erasmusmundusnobrasil.webs.com/programa.htm> Acesso em: 11 abr. 2016.

⁵³ Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) – UFSC.

chance, porque eram de alunos cotistas, sei que teve onze inscritos na UFSC, e eu fui a única da graduação que consegui, então fiquei... “meu Deus!” E era pelo IA, o meu IA tava oito pontos e alguma coisa e consegui, deu tudo certo. Foi uma experiência maravilhosa!

Essas foram as experiências boas que a jovem teve como cotista. Ela contou que quando entrou na universidade não se declarava cotista: *“no primeiro e segundo semestre eu não falava muito, tinha vergonha, porque quando cheguei aqui eu pensei, “nossa é um tabu”, tem muita gente que tem preconceito, não vou comentar. Porque, essa coisa [assunto] de tirar a vaga de alguém, eu tinha muito medo de falar”*. Depois que se passaram dois semestres, ela percebeu que, no curso de Jornalismo, não haveria problemas com relação aos alunos/as que adentraram por meio das cotas raciais. O que ela observou, foi o distanciamento por parte de alguns alunos/as por relevarem as diferenças de classes sociais. Ela comenta: *“é outra realidade... tipo, “a pessoa não ter a carteirinha do RU no terceiro ano de faculdade? Porque, ela nunca almoçou no RU? – Tipo, o RU era a minha segunda casa!... eu levo a UFSC como se fosse uma mãe assim, sempre usei tudo o que tem pra oferecer”*.

Uma das maneiras de se distinguir dos demais, se faz transparecer, quando alguns estudantes não frequentam o restaurante universitário, por usarem roupas que os/as diferenciam, por aquilo que podem comprar etc.:

Você tá ali ralando... Nossa queria tanto comprar uma câmera profissional! E a pessoa, tipo, tem todos os equipamentos, melhores que os da universidade, então você fica assim, cara! Tanta gente rica, sabe, que tá na universidade que ganha um carro, ganha apartamento pra morar aqui, e você perrengando...

Tem sido essas algumas das maneiras que a classe dominante encontra para se distinguir, por meio da “alimentação, cultura e despesas com apresentação de si e com representação (vestuário, cuidados de beleza, artigos de higiene, pessoal de serviço)” (BOURDIEU, 2007a, p. 174),

Em relação ao mercado de trabalho, a jovem espera encontrar alguma atividade no Jornalismo em Florianópolis. Ela destaca:

Em junho de 2016 termino o TCC, em agosto tem minha colação de grau. Eu pensei... primeiro vai ser difícil, porque já vai cortar as bolsas que eu

tenho da UFSC. A PRAE que eu tenho o auxílio moradia, a bolsa estudantil e a isenção do RU. Preciso ficar independente, eu pensei em ficar aqui trabalhando, procurar um emprego, assim, numa redação, RBS, Notícias do Dia, alguma TV, por exemplo, até reportagem mesmo.

Falou que tem se preocupado com a questão da discriminação racial, e tem refletido sobre a “representação” do/a negro/a na área do Jornalismo. Ela diz: *“também tenho muito medo, vou trabalhar numa tv? Em Florianópolis, eu nunca vi uma repórter negra, nunca vi... eu tenho essa insegurança”.*

São, portanto, preocupações relevantes e que, no caso das mulheres negras, revelam-se de maneira diferenciada. O racismo, a discriminação, a subordinação que se impõe a elas, passa por padrões institucionalizados, principalmente para estabelecer diferenças nas relações sociais. Em outras palavras, Bourdieu (2007a, p. 127) vai afirmar que, “fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor”. Ou seja, se nas relações sociais e “trabalhistas” se impõem padrões estabelecidos, estruturados como a beleza, o econômico, o cultural, o social, o gênero etc. qual valor detém a mulher negra “diplomada” na sociedade brasileira?

Sem dúvida, as diferenças estão nas relações sociais institucionalizadas e estruturadas, não só no sentido de criar parâmetros de comparação entre negros/as e brancos/as, mas também, de estruturar as relações de poder entre estes. De acordo com Brah (2006, p. 363), a partir dos “modos de diferenciação tais como gênero, classe ou racismo”, vão sendo instituídas as “formações *estruturadas*”.

Ainda em consonância com a reflexão acima, destacam-se as experiências de rejeição, preconceitos e racismos sofridos pela estudante, não no *campus* universitário, mas em outras vivências na cidade de Florianópolis. Ela fala, inicialmente, das redes sociais: *“aquela página da UFSC, que meu Deus, não dá pra entrar lá sem ficar deprimido”.*

Ao participar de uma festa de aniversário, passou por uma situação muito constrangedora. Estava em conversa com um senhor, tio do namorado, que assim se expressa:

“Ai? de onde você trouxe essa menina?” Eu até me emociono quando eu falo, porque, foi o primeiro baque que eu tive, (ela chora). Ele disse: “que eu tive muita sorte”...

Ele perguntou se meu namorado tinha me trazido de um navio da África... Daí eu não sabia, hoje em dia eu choro, mas na época eu não tive reação, eu fiquei ali... e ainda não superei essa história, não consigo...(continua chorando).

A jovem ao falar dessa situação, bastante constrangedora e se sentia bastante magoada ainda, disse que ficou totalmente “desconsertada” diante daquela situação: “é não consigo perdoar né, porque, eu me senti muito humilhada, sabe...”. Em relações sociais como esta, sobressaem através dos discursos, à enfática questão da “diferença” que incomoda muitas pessoas ainda, seja esta diferença a cultural, racial, étnica etc. não só fica explícito o racismo, a discriminação, como também, há uma articulação em reafirmar, no presente, as relações que eram comuns no passado escravocrata. Brah (2006, p. 363) afirma que: “é o eco da ‘diferença como relação social’ que reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados”. Isto é, em pleno século XXI ainda são invocadas lembranças sobre um passado escravista para estigmatizar, estereotipar mulheres negras.

Perfil 3. Estudante⁵⁴ de Educação Física, 26 anos de idade.

“Eu vim e consegui me formar na faculdade pela UFSC, eles [os pais] ficaram que não cabiam em si”.

Esta jovem é natural da região serrana de Santa Catarina. A família é composta por seus pais, a estudante e um irmão mais novo. Seu pai estudou até a 4ª série e a mãe até a 2ª série do ensino fundamental. Atualmente moram na capital catarinense e seu pai trabalha como chacareiro, a mãe é empregada doméstica.

A partir da breve descrição sobre a família, destaca-se para a análise, a escolaridade dos pais. Isto é, mesmo que com um capital escolar relativamente baixo, é interessante notar que, os pais fazem o possível para que seus filhos/as consigam ir além do que eles foram. Acredita-se que nessas famílias a perspectiva é apostar na educação como válvula de escape da condição social anterior.

Sua inserção no universo escolar começou na pré-escola: “*eu era uma criança bem inteligente (risos), o pré-primário as crianças geralmente faziam em dois anos, tinha o pré um e o pré dois, eu fiz os*

⁵⁴ Entrevista realizada em março de 2016.

dois em um só". Junto da jovem e seus pais morava sua avó paterna que na medida do possível, além de cuidar da "menina", enquanto os pais trabalhavam, também, ajudava-a nos exercícios de matemática: *"minha avó cuidava de mim, ela morreu quando eu tinha doze anos. Ela não ajudava nas tarefas porque ela era analfabeta né. Ela, às vezes, me ajudava com cálculos, ela tinha uma cabeça muito boa pra cálculos"*.

Seu pai foi, de certo modo, sua inspiração; a jovem destaca que ele lia muito e tinha vários livros, que guardava em um grande baú:

Meu pai lia muito. Ele é uma pessoa muito inteligente, muito inteligente mesmo, algumas coisas, até hoje, eu pergunto pra ele (risos). Tinha muito livro em casa, ele tinha um baú imenso cheio de livros, gibi. Em fim, gibi eu sempre estava lendo um. De vez em quando, eu estava lá na caixa roubando um gibi dele. Livro eu nunca fui muito fã, mais os gibis, assim, me encantavam.

Assim, é possível afirmar que a jovem não estava tão distante de uma condição "cultural", alguma coisa havia para despertar seu interesse para a leitura, mesmo que fosse através dos "gibis". A lembrança de ver seu pai lendo, talvez isso tenha lhe causado influências para nunca desistir dos objetivos escolares.

O ensino fundamental realizado em escola pública foi completado sem reprovações. O ensino médio foi em colégio particular, ela comenta:

[...] o patrão do meu pai conseguiu uma bolsa pra mim, então, meu ensino médio eu fiz, num colégio particular, no Cruz e Sousa, fiz os três anos lá. Foi muito difícil porque sair de uma escola pública e ir pra uma privada é um baque muito grande, o nível de exigência é muito maior.

Tem-se notado nas falas das entrevistadas, a crítica às escolas "públicas", que no caso brasileiro em boa parte deixa a desejar. O descaso dos governos para com a educação tem refletido diretamente nos/as jovens e eles/as tem conseguido medir a defasagem, quando fazem uma parte do ensino básico em colégio particular ou quando vão tentar o vestibular. Nesse momento percebem que a base foi insuficiente.

Assim, apesar da jovem encontrar certa dificuldade para acompanhar as disciplinas, porque o nível era de maior exigência, disse que, esforçando-se um pouco, conseguiu concluir. Nessa fase da vida, isto é, assim que concluiu o ensino médio, foi testar seus conhecimentos, prestou vestibular na UFSC: *"o meu pai queria que eu*

fizesse direito. Fiz o vestibular e obviamente eu não passei”. O que se desvela nesse caso, é que o código linguístico e cultural exigido pela universidade nos seus concursos vestibulares e durante a graduação nem sempre é possível de ser incorporado em poucos anos de “escola privada”, ou melhor, aqueles anos não são suficientes para que essa possibilidade se torne objetiva.

Em face desse acontecido, a estratégia da jovem foi fazer um cursinho pré-vestibular, o investimento financeiro partiu de sua mãe; assim que o concluiu, tentou vestibular na UDESC. Ela destaca: *“eu fiz para fisioterapia, que ela [a mãe] queria que eu fizesse fisioterapia. Eu falei: bom ela pagou o meu cursinho eu vou fazer o que ela quer! Passei na primeira fase, na época eram duas fases, mais não passei na segunda*”. A esse respeito, nota-se que o capital escolar obtido ainda não permitiu sua entrada na universidade.

Após essas duas tentativas, que não surtiram efeito, a estudante resolveu fazer um curso técnico no IFSC⁵⁵. Ela conta: “não tinha nenhum curso que me agradasse, tinha meteorologia, radiologia, enfermagem e mecânica automobilística. Eu falei: bom vou fazer mecânica automobilística, pra justificar o gasto da minha mãe”.

Assim decidida, fez a prova e passou, porém, quem não gostou muito foi seu pai: “meu pai queria me matar! – ele disse: “tu estás louca! o quê que tu vai fazer lá na mecânica? Tu não tens juízo gurria! (risos)””. Conta que no curso havia somente quatro moças, foi um curso com duração de um ano e meio.

Paralelamente alimentou o sonho de fazer uma graduação na UFSC, mas sabia que precisava se preparar mais, fazer investimento em outro cursinho pré-vestibular, mas precisava de dinheiro. Para atingir o objetivo pretendido, procurou por um emprego na FORD, disse que de tanto insistir com o gerente foi contratada para fazer o estágio, afinal ela estava fazendo o curso no IFSC na área de engenharia mecânica. Nas palavras dela: “o meu estágio era de seis meses, mas eu trabalhei só três e ele [o gerente] já me contratou, porque aí já acabou o curso e ele acabou me contratando na FORD. Eu trabalhei um ano, e nesses seis primeiros meses eu juntei dinheiro, nos outros seis meses eu fiz cursinho”.

O fator econômico é sempre destaque na vida dessas estudantes. Elas precisam encontrar um meio de conseguir o suficiente para atingir seus objetivos. É interessante notar que, na maioria dos casos, essa conciliação entre trabalho e estudo, apesar de ser extremamente difícil e

⁵⁵ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

desgastante, parece se transformar numa espécie de “motivação” às suas conquistas. Nota-se a jornada exaustiva que a jovem enfrentou para fazer o cursinho, precisava começar no trabalho antes do horário dos demais funcionários, porque necessitava ganhar tempo para poder sair antes:

[...] eu entrava sete e quinze da manhã no meu trabalho, chegava literalmente correndo pra conseguir bater o ponto as sete e quinze, então, saía as 17:15 horas quando dava tudo certo! Tomava um banho, pra não chegar ao cursinho daquele jeito, e saía correndo. As 18:15 horas eu tinha que estar entrando no cursinho, e eu chegava geralmente atrasada. Era assim, se chegasse atrasada, tu tinhas que esperar quinze minutos e então eles abriam a porta pra todos os alunos atrasados entrarem.

Dado que o trabalho ocupava todo o seu dia e o cursinho pré-vestibular era a noite, a única forma que encontrou para estudar foi “prestar” muita atenção nas aulas, pois não sobrava tempo para estudar: *“chegava em casa meia noite, e no outro dia acordar cedo pra ir trabalhar”*. Mesmo tendo estudado em colégio particular e também passado pelo IFSC, sentiu a diferença de conteúdo no cursinho pré-vestibular que realizou no Colégio Energia: *“eu não tinha visto nada daquilo, então a minha cabeça naquelas cinco horas que eu estava lá, eu estava muito pilhada, porque era muita informação. A maioria das pessoas que estavam ali, só estavam relembrando o que já tinham aprendido, eu não, eu estava aprendendo um monte de coisa”*.

Esse aspecto do aprendizado “tardio”, adquirido por meio de muita labuta, também, foi observado por Bourdieu (2014b, p. 42). O autor destaca que “a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro”. Ou seja, após muito esforço é possível uma aproximação com os saberes escolares.

Assim, após concluir o cursinho no Colégio Energia, a jovem, resolveu fazer o concurso vestibular na UFSC, optando por Educação Física. De acordo com ela: *“eu fiz por cotas pra negros, e passei”*. Ela iniciou a graduação no ano de 2010. A jovem assinalou ao ver seu nome da lista dos aprovados: *“foi uma sensação louca, única na verdade. Um misto de alegria com incredulidade”*.

O nível de concorrência, no curso de Educação Física, pode ser considerado como médio. No ano de 2010 se chegou a 5,87 candidatos por vaga. Na preferência dos estudantes ele fica na vigésima segunda

posição⁵⁶, sendo que são os homens que mais procuram esse curso. Nota-se o número elevado de ingressantes do sexo masculino em relação ao número de ingressantes do sexo feminino. Eles representaram 5 que entraram por cota de escola pública e 17 por classificação geral.

Por sua vez, as mulheres foram 2 ingressantes por cota racial, 1 por cota de escola pública e 1 por classificação geral. Elas estão sub-representadas nesse universo masculino.

Ao iniciar o curso, ela também descreve a percepção que teve sobre a graduação: *“entrei pra Educação Física, “meu Deus”, foi outro baque assim, tudo muito assustador, toda a mudança é muito complicada”*. Nota-se, na expressão da jovem: *“toda a mudança é muito complicada”*, o fato de ter que se adaptar a outras *“imposições”*, *“costumes”*, *“cultura”*, de ter que incorporar outro ritmo, o que revela um descompasso entre o *habitus* incorporado anteriormente e a realidade universitária.

Nesse início de vida universitária destaca-se novamente o fator financeiro, pois na maioria das vezes, essas alunas têm que conciliar os estudos com uma atividade laboral: *“eu não consegui mais trabalhar lá na FORD, porque eu trabalhava em horário comercial, e minha aula era de manhã”*.

Assim, procurou um emprego que não coincidia com os horários das aulas: *“consegui um emprego no shopping, nossa a pior coisa que eu fiz na vida, pra quê meu Deus, pra quê? Fui trabalhar na Renner”*. Nessa atividade permaneceu por um ano.

Referindo-se aos auxílios que a PRAE dispõe ela ressalta: *“eu não procurei porque eu já entrei por cotas”*. Considerava a possibilidade de entrada pelo sistema de Ações Afirmativas o suficiente. Dessa maneira, tendo que contornar a atividade laboral e a graduação, acabou estendendo o curso por mais um ano, isso frisa-se aqui, por conta de uma disciplina que deixou para fazer mais tarde:

[...] nessa época vieram umas matérias muito complicadas na Educação Física. Então era fisiologia do exercício, que basicamente era todo o metabolismo do corpo humano. Assim, se tu fizer Educação Física e tu não entende de Fisiologia tu não tá fazendo nada, então eu optei por não fazer a matéria do que fazer meia boca. Deixei pra fazer depois que eu saísse da Renner.

⁵⁶ Conforme a Tabela 2 que consta no capítulo III.

Por fim, depois desse trabalho na Renner, conseguiu se inserir na área de atuação profissional, primeiramente em uma academia por um período de um mês. Logo em seguida, foi contratada em outra academia: “mandei currículo pra uma outra academia, lá na SC 401, e comecei a fazer estágio lá, essa me renumerava bem. Eu terminei a faculdade e fui contratada na academia, na qual trabalho até hoje, sou coordenadora”.

Com relação ao fato de ser cotista ela destaca que em sua turma não tinha como saber se existiam mais alunos salientando que nunca sofreu preconceito por conta disso. Em 2010, quando iniciou a graduação em Educação Física, contou que as discussões eram muitas sobre a implementação das Ações Afirmativas nas universidades: “na minha época estava um “bafafá” por causa das cotas, então tinha essas notícias nos jornais, na TV”. Na sua interpretação, a política de Ação Afirmativa é uma medida que tenta reparar problemas “exclusivamente da educação básica”: “eu vou ser bem sincera, é uma medida que ela vem pra concertar um erro que é da base”. Também salientou que apenas uma vez esse assunto fez parte de discussão em sala de aula, e isso porque o assunto se desdobrou de outra temática que estava sendo discutida. Nesta discussão apareceram os comentários contrários e os favoráveis à medida. Ela também expôs sua apreciação quanto ao tema: “eu não sou muito a favor também, mais é aquilo que eu te falei, enquanto não corrigir aquilo lá embaixo não tem como tirar essa medida emergencial né”.

Pensar a problemática desse ponto de vista, isto é, como uma reparação nas bases educacionais, certamente muito melhoraria a condição dos estudantes, porém, ainda restaria à questão observada e pontuada por Bourdieu, que é o capital cultural herdado nas famílias. Todavia, tem-se observado com esta pesquisa que, à medida que as jovens avançam nos estudos na busca pela incorporação dos conteúdos escolares da educação básica, elas também conquistam seus espaços, algumas com mais dificuldades, outras nem tanto.

Ao comentar sobre o mercado de trabalho, ela destaca, principalmente, o êxito de estar formada e trabalhando na área: “eu sou uma profissional muito respeitada no meu ambiente” [...] “a maioria das minhas primas nem chegou ao ensino médio, e eu cheguei ao ensino médio, e aí eu vim e consegui me formar na faculdade pela UFSC”. Comenta da alegria dos seus pais: “eles ficaram que não cabiam em si”.

Sobre o preconceito, racismo, discriminação racial, ela destacou que na universidade não se deparou com situações que pudesse ser assim caracterizadas, porém ressaltou: “na faculdade as pessoas sabem disfarçar melhor né?”.

Em síntese, pode-se observar que no caso dessa jovem houve uma mudança radical quanto à formação escolar da família. Como ela mesma ressalta é a primeira na família a ter ensino superior. A Política de Ação Afirmativa na UFSC tem ampliado a possibilidade dessas jovens entrarem na graduação, isso é inegável, contudo, percebe-se que todas precisaram, de algum modo, acelerar os estudos com algum “cursinho” para, só então, conseguirem entrar na universidade.

Perfil 4. Estudante⁵⁷ do curso de Direito, 24 anos de idade.

“Na minha família eu sou a primeira a fazer curso superior”.

A jovem nasceu em uma cidade do centro-norte Piauiense. Mudou-se para uma cidade litorânea do extremo sul de Santa Catarina quando tinha 5 anos de idade, atualmente mora na capital catarinense. Ela é filha adotiva e a mais nova de uma família grande. A escolarização dos seus pais não chegou à completude do primário e eles já tinham idade avançada quando adotaram a jovem, ambos são falecidos.

Com relação à família, observa-se uma configuração que não é muito comum. A jovem descreveu brevemente que ela é a mais nova e tem contato somente com os irmãos por parte da mãe, mais especificamente, falou mais de uma irmã que a acolheu quando perdeu seus pais. Dessa relação familiar não se pode chegar a cogitar algum tipo de “motivação” para os estudos, ninguém na família tem curso superior. O que se identifica logo de início é um capital escolar muito elementar. Mas, mesmo que a mãe tivesse somente a segunda série do primário, conseguiu introduzir algum conhecimento à jovem antes do início de sua trajetória escolar: *“a minha mãe me ensinava, em casa, os números e escrever o meu nome”*. Ela afirmou não ter frequentado creche, nem a pré-escola: *“com seis anos me coloram na primeira série”*. Igualmente, lembrou-se que seu pai também lhe ajudava em algumas tarefas: *“meu pai me ensinava matemática, então, até a quarta série eu tive a presença dos dois assim nos estudos, me cobrando e me monitorando, depois eu fiz por minha conta, minha mãe falava: ‘vai estudar!’ Mais não tinha incentivo à leitura”*. Dessa forma foi até concluir o ensino fundamental.

O ensino médio ela cursou no Instituto Estadual de Educação de Florianópolis. Disse que, até então, nunca tinha tido reprovação na

⁵⁷ Entrevista realizada em março de 2016.

escola, mas com o falecimento da mãe, sua vida se desestabilizou: *“foi o ano em que minha mãe morreu e a minha vida mudou totalmente, o meu pai já tinha morrido. Eu fui morar com minha irmã, só que eu meio que larguei assim e não queria estudar, não fazia as tarefas e rodei nesse ano”* [terceiro ano do ensino médio]. No ano que se seguiu, a irmã da estudante foi conversar com os responsáveis no colégio explicando a situação, e a jovem volta para concluir o ensino médio: *“eu terminei o ensino médio com dezessete anos”*.

Após se recuperar psicologicamente da perda dos pais e concluir o ensino médio, decidiu prestar vestibular na UFSC para o curso de Psicologia, mas não sabe se passou, porque não verificou a lista dos aprovados. Assim, se passaram mais um ano. A jovem decide investir em um cursinho vestibular: *“fiz um ano de cursinho no Tendência, era o Extensivo do Tendência”*.

Nota-se a preocupação dos estudantes em estarem afinados com o que é cobrado nos vestibulares. Logo descobrem que não estão preparados para dar continuidade dos estudos no nível superior.

Utilizando-se do conhecimento incorporado no cursinho, foi se inscrever para fazer o vestibular: *“aí descobri as cotas quando fui fazer a inscrição mesmo”*. Prestou o vestibular para o curso de Direito: *“eu fiz e não esperava passar, eu fiz por fazer. Uma amiga me lembrou, “oh! vai sair o resultado hoje!” Fui olhar: o meu nome estava lá na primeira chamada, eu fiquei feliz”*.

No ano de 2011, ano em que prestou o vestibular, o nível de concorrência no curso de Direito chegou a 13,11 candidatos por vaga. É o curso que na preferência dos estudantes ocupa a quinta colocação, ou seja, é bastante concorrido⁵⁸.

O curso de Direito tem a maior procura vinda da parte dos homens, como se pode notar, verificando, por exemplo, que o número de ingressantes no ano de 2011 foi de 3 por cota racial, 9 por cota de escola pública e 36 por classificação geral⁵⁹. Enquanto que as mulheres nessa área, quanto ao índice de procura, por se tratar de um curso em que os homens são a maioria, estão até que bastante ousadas, pois, veja-se o caso do referido ano de ingresso em que elas conquistaram um número considerável de vagas: 6 mulheres que entraram por cota racial, 6 por cota de escola pública e 17 por classificação geral. No total

⁵⁸ Estas informações encontram-se no capítulo III, na Tabela 2.

⁵⁹ Essas informações que se referem ao número de ingressantes foi obtida junto a SeTIC.

obteve-se 48 homens e 29 mulheres e as mulheres negras neste curso se fizeram representar.

Ela iniciou, portanto, a graduação no ano de 2011, da mesma forma, como nos demais casos, o fator econômico não é eventual ou as jovens conseguem auxílio ou precisam conciliar uma atividade laboral com as atividades universitárias. No caso dessa jovem não foi diferente, a partir do segundo semestre do curso de Direito começou a fazer estágios: *“eu já consegui um estágio numa delegacia, fiz outro no Procon Estadual, depois eu fiz outro no escritório de advocacia, tudo renumerado”*. No concernente aos auxílios que a universidade oferece, disse que nunca procurou, porque além de receber pelos trabalhos desenvolvidos nos estágios, também recebia a pensão dos pais. Ainda não finalizou o curso devido ao trancamento de alguns semestres por questões pessoais.

A respeito de sua vivência na universidade enquanto cotista, ela responde: *“eu comecei aqui e não vi dificuldades assim, porque eu sou tímida. Então eu faço poucos amigos e os amigos que eu fiz eram mais dois cotistas”*.

No referir-se ao que espera do mercado de trabalho, ela destaca: *“os trabalhos que eu fiz foram serviços públicos [...] não sei o que me espera lá na frente, mas eu acho que não vou ter muitas dificuldades. Eu acho que não vai ser tão difícil, vai depender só de mim mesma”*.

Graças aos seus esforços, tem apresentado bons motivos para comemorar sua trajetória acadêmica, apesar das surpresas da vida, como quando diz: *“na minha família, eu sou a primeira a fazer curso superior”*.

Ao dialogar sobre as questões que envolvem o racismo, a discriminação, ela destaca um fato que se relaciona diretamente à questão das Ações Afirmativas. Ao comemorar sua aprovação no vestibular foi colhida pelo sentimento de desaprovação por parte de algumas colegas: *“eu fui até o ‘Ribeirão’ e comentei com as minhas amigas, eu era ingênua e falei assim: ‘eu passei por cota!’ E aí uma amiga minha falou: ‘há por cotas até eu!’, sabe?”*

Levando-se em consideração o aspecto “simbólico” que a experiência de “ser chamada de cotista” pode proporcionar, como sinônimo de ser fácil, de ter facilitado a vida destes/as estudantes, nota-se que as relações sociais estão permeadas de sentimentos rancorosos, desiguais, discriminatórios, racistas, etc. Por outro lado, o curso de Direito também olhando por seu aspecto de “status” no plano simbólico, lhe dará visibilidade na sociedade, talvez isso explique um

pouco a revolta das amigas por não estarem na mesma posição de alcançar uma profissão de destaque.

CAPÍTULO – VI

O ESPAÇO FAMILIAR COMO TRANSMISSOR DA HERANÇA CULTURAL ESCOLAR

Nas trajetórias de vida escolar e universitária das jovens que compõem este grupo fica explícita a transmissão da herança cultural e escolar no contexto familiar. Elas são herdeiras de um processo de transmissão do capital cultural e escolar, o que torna suas condições bastante diferentes daquelas dos demais grupos apresentados anteriormente.

Nesse grupo, as trajetórias relatadas dispõem desde o ambiente familiar de um conjunto de predisposições e de pré-saberes que contribuem para o sucesso escolar. As evidências desse processo de transmissão ficam claras nas falas das entrevistadas quando elas relatam a frequência com que os pais as acompanharam nas tarefas escolares, nos momentos em que contaram e leram histórias, também por possuírem livros em casa etc.

Cabe lembrar que essas particulares ajudas no acompanhamento das tarefas escolares, e quando acontecidas no seio familiar, desencadeiam aptidões que se aproximam muito da cultura escolar. A herança cultural e escolar favorece e incide diretamente nas trajetórias dessas jovens, possibilitando condições e disposições favoráveis ao bom desempenho nos estudos.

As histórias de vida relatadas neste capítulo, portanto, permitem avaliar a relação com o saber no seio familiar e o sucesso quanto à aprovação no vestibular. Nota-se nestas quatro trajetórias escolares e universitárias que os percursos são estrategicamente orientados pelas famílias na realização de investimentos educacionais e na orientação de valorização da cultura escolar.

Essas jovens optaram por cursos de média demanda nos vestibulares e que ocupam patamares intermediários quanto ao *status* da profissão a qual se destinam, e isso as coloca na condição de diferenças menores em relação à posição social ocupada pelos seus próprios pais. Nesse sentido, os cursos escolhidos pelas estudantes que nos concederam entrevistas foram Biologia, Design Gráfico, Psicologia e Educação Física.

Perfil 1. Estudante⁶⁰ do curso de Biologia, 23 anos de idade.

“Eu estou na universidade porque eu acho sim, importante ocupar esse lugar dentro da universidade”

Filha única e natural da capital catarinense. Os pais da jovem são professores universitários. A mãe possui doutorado em Educação e o pai tem formação em Educação Física. Começando pela descrição da família, tem-se um quadro atípico da grande maioria das famílias brasileiras. Não se encontra, a todo o momento, pais com doutoramento. Este é um caso em que a família possui elevado capital escolar. Observando a trajetória da jovem vai-se explicitar como isso pôde ou não ter influenciado sua vida.

O âmbito escolar foi praticamente o lugar onde esta jovem tem passado a maior parte da sua vida, pois começou a frequentá-lo desde o berçário. Destacou ter sempre estudado em escolas públicas, porque os pais acreditavam que se tratava de um ensino adequado: *“os meus pais, sempre acreditaram no sistema de ensino público, que era onde eles trabalhavam também”*.

O fato de os pais serem professores deve ter influenciado no bom desempenho da estudante durante sua trajetória escolar. Comentou que sempre foi incentivada nas atividades escolares, *“eu sempre fui muito incentivada à leitura, à escrita, essas coisas, então era uma criança que não precisava ter feito a primeira série, eu já era alfabetizada”*. Estudou na mesma escola até a quarta série, em um bairro de Florianópolis, a quinta série foi em outro colégio.

A sexta série foi cursada na cidade de São Bento do Sul, pois seu pai foi aprovado em concurso público e acabaram se mudando para essa cidade.

[...] daí a gente foi morar numa cidade pequena, de colonização alemã... (risos). Então, eu me sentia um “bichinho exótico”, de chegar ao ponto de uma vez um colega nessa escola me perguntar, “Mas em Florianópolis tem pessoas igual a você andando na rua?” Como quem diz, “mas existe pessoas negras em Santa Catarina, não é só gente branca”, nesse sentido!
E todas aquelas brincadeiras que vem junto né, cabelo, cabelo ruim, de ficar brincando de fazer

⁶⁰ Entrevista realizada em abril de 2016

como se tivesse um isqueiro de baixo do cabelo, tipo pra botar fogo, então, tudo isso, eu passei durante esse um ano e meio que a gente morou lá. Quando eu cheguei na escola, tinham duas turmas de sexto ano. Eu fiz a quinta série no Lauro Muller e no sexto ano eu mudei pra esse colégio. No dia que eu cheguei, já tinha começado as aulas e uma das moças da escola, que trabalhava na secretaria, me levou até a sala de aula que eu ia ficar. Só que o meu nome acabou saindo na chamada da outra turma. Olha só como isso marca né, é uma coisa que daqueles anos todos que eu estou guardando ainda hoje, assim, ela não chamou meu nome, ela perguntou, “Alguém não tá na lista?” E eu levantei a mão, e ela disse, “claro tinha que ser burra”, “entrou na sala errada ainda!”.

Ao se examinar a fala acima, destacam-se dois aspectos, primeiramente a discriminação racial e, segundo, a relação pedagógica em seu sentido de “juízo professoral”. Nota-se o racismo nas relações sociais, quando a estudante não se vê representada e, pior, não encontra respeito recíproco, convive em um contexto em que a maioria das pessoas é de origem alemã. Em seguida vêm às piadas com relação ao cabelo e, ao final, o racismo é expresso, no meio escolar, através da professora. Ou seja, o racismo aparece em todas as esferas, relações e práticas sociais de forma estruturada, confirmando o fato de que o campo educacional também é local de tais práticas. O racismo e a discriminação têm aparecido recorrentemente nesse espaço, principalmente quando o/a professor/a faz uso de sua autoridade pedagógica, sua autonomia docente para agir sobre o aluno. Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 149), a autonomia do professor não está somente atrelada às escolhas metodológicas, autoridade no agir e escolhas das temáticas. Ocorre que a autonomia do professor e a questão racial estão atreladas à

[...] nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula.

Observa-se essa questão colocando em evidência o segundo aspecto, o da relação pedagógica em seu sentido de “juízo professoral”,

pautando-se nos estudos de Bourdieu (2014a, p. 208-209) para refletir sobre isso. Conforme o sociólogo, “as classificações que os professores produzem cotidianamente na e pela prática, e que são produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, impõem às formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante”.

Como se pode notar, outras questões aparecem relacionadas ao gênero, como o racismo e a discriminação. Para além do modo como o professor estrutura seu julgamento segundo a origem social, a profissão dos pais, a aparência e desenvoltura do a/a aluno/ etc., está o racismo, que também é amparado nas organizações e se estruturam pelos interesses da classe dominante. De acordo com Geledés (2016) acrescentam-se ao racismo patriarcal outros mecanismos de hierarquização e subordinação. Para a autora, as “desigualdades e iniquidades assumirão uma gama variada de expressões, tendo a raça como determinante das posições de gênero vividas sob regime heteronormativo, marcas estas fortalecidas ou desqualificadas por outras condições individuais ou coletivas” (GELEDÉS, 2016, p. 15).

Essas desigualdades de tratamento ou de práticas discriminatórias têm por base a diferença do outro, e se permeiam de “estereótipos e representações negativas de grupos minoritários. Esses estereótipos culturais tendem a se autoconfirmar e acabam limitando as aspirações e as motivações, neste caso, das pessoas não brancas” (HASENBALG, 2006, p. 261).

Quando a jovem retorna a Florianópolis, matricula-se no colégio que frequentava antes de ir para Joinville.

Voltei no meio do ano, daí voltei pra esse colégio que eu tinha estudado anteriormente, que era o Lauro Muller. Deu uma relaxada assim, é muito engraçado essa questão da identificação, de ter pessoas semelhantes a você é importante. O pessoal diz, “a não isso é um exagero!”

Gente não! Vocês não têm noção de qual é o alívio você chegar numa escola e ver que você não é a única criança negra lá dentro.

Assim como em outros que foram apresentados aqui, neste caso, também aparece às expressões “se ver representado/a”, a questão da “identidade”. Ver o/a semelhante e se sentir representado/a é fundamental para a construção da identidade que se faz nas diferenças. O problema está nas relações sociais que demarcam as diferenças “simbólicas” e as classificam como boas ou más, mais belas menos belas, mais inteligentes menos inteligentes e assim sucessivamente.

Criam-se, assim, grupos de opostos para consumir a exclusão. Conforme Hall e Woodward (2000, p. 39-40),

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de forma tal que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro.

Acrescenta-se a isso a discriminação racial, que se estrutura justamente nessas aporias de sistemas classificatórios, de dominação, de exclusão, de subordinação etc., e fazer distinção a partir da diferença física do outro é discriminação racial.

Apesar dos impasses assim que terminou o ensino fundamental, deu continuidade ao ensino médio, tendo se mudado para o colégio Henrique Estodiek. Depois de concluído esse nível de ensino, se organizou para fazer o concurso vestibular.

[...] não fiz cursinho, fiz ensino público. O primeiro vestibular, fiz para Artes Visuais na UDESC, passei e não fui fazer. E fiz pra Biologia, na UFSC, e não passei. Não fiz por Ações Afirmativas, eu fiquei com vergonha de fazer tá, o meu primeiro vestibular..., aí fui trabalhar, eu falei, “ah! não quero esse curso de Artes Visuais”, então não vou fazer, prefiro ir trabalhar e juntar um dinheiro, e me preparar pro vestibular que vem, do que ficar fazendo um curso que eu não quero, (risos)...

No ano seguinte, eu entrei pra Biologia. Fiz [vestibular] pra Biologia e Medicina Veterinária, e passei nos dois, fiz por Ações Afirmativas na UDESC, pra Veterinária, e fiz por Ações Afirmativas, na UFSC, pra Biologia. Aí vim fazer Biologia aqui na federal.

Entrou no ano de 2012, quando deu início ao curso de Biologia, porém concluiu somente até a sétima fase do curso, desistindo no final do ano de 2015.

O curso de Ciências Biológicas é o vigésimo na preferência dos estudantes da UFSC. No ano de 2012, teve uma concorrência que pode ser considerada “média”, quando se chegou a 6,09 candidatos por vaga.

Assim, os ingressantes, do sexo masculino foram: por cota racial 1, por cota de escola pública 4 e por classificação geral 15. As mulheres ingressantes, nas mesmas categorias, foram de: por cota racial 2, por cota de escola pública 11 e por classificação geral 21⁶¹. Nota-se que a representação da “mulher negra” e do “homem negro” nesse curso e ano, com relação aos demais apresentados nesse capítulo, foi o mais expressivo.

Trata-se de um curso mais procurado pelas mulheres, embora os homens também tem buscado cursar Biologia quase na mesma proporção. Como se pode notar eles chegaram a atingir a casa de 20 homens contra 35 mulheres.

Os dados referentes ao número de mulheres negras são confirmados pela jovem: *“quando eu entrei na biologia tinham duas pessoas negras na turma”*.

A oportunidade de entrar na universidade por meio da modalidade das Ações Afirmativas nem sempre tem sido tranquila para seus optantes. Os racismos, os estereótipos e as discriminações atribuídos aos estudantes que entram por cota racial são frequentes. A estudante relata o apelido que recebeu durante o “trote” universitário. *“No trote, o meu apelido de caloura junto com a outra menina negra, era “Pepê e Neném”⁶²... Eu fiquei perdida assim, eu não sabia... “há!! se ter uma conversa eu falo que entrei por cotas, eu não falo?”*

Mesmo que tenha passado algum tempo sem se revelar como “cotista”, pois tinha receio de que poderia ser mais discriminada ainda, a jovem analisa como positiva e necessária as Ações Afirmativas.

[...] entrei por Ações Afirmativas, o que foi ótimo! Então, ocupei uma vaga que era minha e “vocês todos puderam entrar ainda”, “olha só que maravilhoso não é?”, não estou ocupando vaga de ninguém não; entrei por uma vaga que era minha, por um processo seletivo, então está tudo ótimo, todo mundo feliz!

A “militância” da jovem em atividades e projetos sociais explica boa parte da forma como ela apresenta seu ponto vista sobre vários

⁶¹ Informações obtidas através da SeTIC.

⁶² Pepê e Neném são uma dupla de cantoras brasileiras (negras), formada pelas irmãs gêmeas idênticas Potiara da Silva Oliveira e Potiguara da Silva Oliveira. Mais informações acesse: <https://pt.m.wikipedia.org>

assuntos, como as Ações Afirmativas, Movimento Negro, questões sobre Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT) etc. Ela tem participado de vários projetos como ativista, além do NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiro da UDESC, outros mais que envolve artes e orientação sexual em algumas escolas. *“O meu pai, tinha projetos sociais, no Morro da Caixa e no Morro do Mocotó, então eu cresci lá”.*

A atividade de militante/ativista em núcleos e em outros projetos sociais a tem direcionado sua atuação para outra área profissional. No final do ano de 2015, quando tinha completado 7 semestres do curso de Biologia, a jovem fez concurso vestibular na UDESC, novamente para Artes Visuais, passou e atualmente faz esse curso que a tem colocado em atividades conectadas à esfera das Artes e a militância nos movimentos negros.

Ao se referir ao mercado de trabalho, destacou que deseja, no futuro, ser professora universitária, pois tem verificado a ausência de professores negros/as. A “militância” fica mais evidente nas próximas falas quando ela afirma ter se influenciado na mãe para tratar de assuntos que abordam a questão da sexualidade.

A minha briga no mercado de trabalho é dentro da universidade. Então, eu entrei pra artes, que era uma coisa que eu já trabalhava, porque me dá prazer trabalhar com artes. Eu estou puxando mesmo é licenciatura, eu quero é ir pra área da educação.

Eu trabalho com sexualidade de gênero. [Primeiro] porque a minha vivência desde os 14 anos, a primeira pessoa com quem eu namorei, foi uma menina, então... É a área na qual eu trabalho e me permite fazer um trabalho bem legal, nas escolas, em toda essa questão, e aí daqui pra frente a minha intenção é juntar toda essa questão, além da sexualidade, de gênero, com a questão étnica.

Sabe essa questão de você não se vê representada, isso te desanima muito. Você tem três opções se você é mulher negra hoje no Brasil, você pode ser empregada doméstica, você pode ser dona de bar, ou você pode ser bonita e casar com um cara rico, segundo, à Globo. Essas são as três opções se você é uma mulher negra no nosso país hoje, então toda essa questão de se ver

representada em outras pessoas, como eu me vi representada “na minha mãe”.

A minha mãe, quando ela se formou... O mestrado dela foi sobre violência contra criança e adolescentes, hoje ela trabalha com orientação sexual na formação de professores.

Eu poderia estar fazendo outras coisas, quero aproveitar esse espaço que me foi negado, a tanta gente antes de mim também, foi negado a todas as minhas tias, que não puderam estar dentro da universidade. Um espaço que foi negado pra gente durante muito tempo e não é pra gente a 30 anos atrás, é pra gente da minha família, ali oh! “10 anos atrás”, sabe. Fazer as pessoas entenderem, as pessoas brancas entenderem, de como elas são privilegiadas.

A vontade está ali, se tivesse apoio financeiro, tava fazendo alguma coisa. Muitas das pessoas que estão lá, que moram no morro, tem que manter uma casa com 5,6 pessoas às vezes. E quem está na universidade é quem tem já, ou teria condições de estar trabalhando pra ajudar numa renda de no mínimo 1.000 reais. 1.000 reais, não é o dinheiro que aquela família pode dispensar, não dá pra trocar aqueles 1.000 reais por uma bolsa de 400 reais.

Fica evidente que a estudante discute assuntos como, por exemplo, as Ações Afirmativas, racismos, discriminações, assuntos que englobam a sexualidade, o gênero, e que foram sendo apropriados quando participou de atividades desenvolvidas outrora pelo pai e mais recentemente pela mãe.

Perfil 2. Estudante⁶³ de Design Gráfico, 22 anos de idade.

“Eu sabia que a educação era a saída... eu me imagino uma mulher de muito sucesso em cargos de chefia”.

A jovem nasceu numa cidade ao norte de Minas Gerais, mas quando tinha um mês de vida seus pais se mudaram para uma cidade localizada na região nordeste do Estado de Santa Catarina. Ela tem três

⁶³ Entrevista realizada em março de 2016.

irmãos. Sua mãe é professora de História (possui graduação na área), o pai é metalúrgico e tem o ensino fundamental.

Destaca-se o capital escolar da família, sobretudo pela mãe ser professora. A trajetória escolar de êxito da estudante se analisa, de certa maneira, porque ela tem na família capital escolar bem mais elevado se comparado a outros casos, citados nos capítulos V e VI.

A inserção da jovem na escola teve início na pré-escola, *“prézinho, primeira série, segunda série... e desde sempre, a minha mãe estimulou muito a educação, sempre contava histórias pra dormir, colocava giz de cera, caderninho pra passar por cima das letrinhas, ligar os pontinhos...”*.

Com relação à aprendizagem, a jovem enfatiza mais a “educação” recebida por meio das estratégias educacionais desenvolvidas pela mãe, que parece ter marcado bastante sua vida.

Quando chegou o momento de cursar o ensino médio, a mãe foi estratégica, pois incentivou a jovem a se inscrever na escola estadual e, ao mesmo tempo, prestar concurso para o Instituto Federal. Como conseguiu aprovação no Instituto, fez o ensino médio técnico em Sistemas da Informação. Logo que terminou, prestou concurso vestibular para três universidades, *“eu fui prestar o vestibular na UFSC, na UFPR⁶⁴ e na UDESC⁶⁵. Eu consegui passar na UFSC, entrei por cotas”*.

O curso de Design Gráfico é de concorrência “média alta” se levar em conta o número de candidatas vaga, que em 2011, foi de 7,98⁶⁶. O curso ocupa a décima quinta colocação, na preferência dos alunos, sendo que as mulheres são as que mais se interessam pela área.

O número de homens ingressantes neste curso no ano de 2011 ficou assim representado: 4 homens por cota racial, 11 por cota de escola pública e 31 por classificação geral. Ao se comparar o número das mulheres ingressantes, com o dos homens, se nota, que as mulheres, apesar de serem em maior número, fica novamente sub-representada “a mulher negra”, com apenas 1 aluna ingressante por cota racial, contra 39 mulheres por classificação geral e 10 mulheres por cota de escola pública.

A jovem entrevistada iniciou o curso em 2011. Logo que essas jovens entram na universidade elas precisam se sustentar financeiramente, como assinalado nos casos anteriores, e se manter na

⁶⁴ Universidade Federal do Paraná (UFPR)

⁶⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

⁶⁶ Essas informações constam na Tabela 2 do capítulo IV.

universidade tem sido uma das preocupações dos estudantes com baixa renda, quando não podem contar com a ajuda dos pais. A falta de recursos pode prejudicar o andamento neste processo de ter que se sustentar. *“eu passei, fiz a matrícula. Aí na primeira fase, eu conheci uma professora que foi como uma mãe, ela me deu uma bolsa de pesquisa extensão e eu fui indo assim, sempre tive bolsa na UFSC. Porque a minha mãe não podia ficar pagando aluguel pra mim”*.

Contudo, ela procurou se beneficiar das outras formas, no sentido de se manter financeiramente, como realizando estágios remunerados: *“fiz alguns estágios aqui na UFSC, e fiz estágio também no Estado”*.

Novamente pesa o fator econômico. As universitárias desprovidas de capital financeiro precisam conciliar alguma atividade laboral para complementar a renda. O que torna a vida mais laboriosa, esforçada, sobrecarregada para essas alunas, diferentemente daqueles que possuem capital financeiro e todo o tempo para se dedicar aos estudos. No entanto, tem-se percebido que essa dupla atividade: o trabalho e a academia, não tem sido impedimento para as jovens concluírem o curso nos prazos regulamentares. Elas vêm demonstrando grande esforço e mesmo que a reprovação ocorra em algumas disciplinas, elas têm dado a volta por cima.

A entrada dessas jovens na universidade tem sido por meio das Ações Afirmativas. No caso dessa jovem, não tem sido diferente. Todavia, ser aluno/a cotista tem dado a oportunidade para muitos estudantes emitirem suas opiniões, principalmente, sobre os/as estudantes negros/as. O primeiro dia da jovem na universidade, na recepção dos calouros, ficou marcado por esse tipo de emissão de valores, disse ela: *“os calouros têm nome, e eu era a Globeleza três, a terceira geração da Globeleza, porque é a única figura pública que tem de representação negra”*.

Nota-se como os/as estudantes buscam “representar” a mulher negra. Estereotipar a mulher negra, nesse caso, a estudante, a uma representação de símbolo sexual do carnaval brasileiro é negar que as mulheres negras também representam mulheres intelectuais, também ocupam lugares de prestígio social como qualquer outra mulher. Refletindo com Fanon (2008, p. 53) que assim diz:

O homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante. Movimento de agressividade que engendra a escravização ou a conquista; movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética. Qualquer consciência é capaz

de manifestar, simultânea ou alternativamente, essas duas componentes.

Ora, chega-se a conjecturar que todo homem/mulher para ser ético deveria ao se movimentar, conforme Fanon, partir da receptividade recíproca, da igualdade, da justiça, porém, muitos agem na direção contrária, isto é, aquele que engendra a hierarquia, a subalternização do/a outro/a. É assim que as discriminações e racismos agem, por meio de mecanismos seletivos de classificações e barreiras em todas as esferas das relações sociais.

A estudante se mostrou otimista ao considerar o mercado de trabalho como uma possibilidade de ascensão social. No momento em que concedeu a entrevista, trabalhava na área de Design, tendo sido contratada, graças ao estágio: *“a área que eu estou hoje, nem sei como eu consegui chegar lá, porque eu sou diretora de arte numa agência de publicidade aqui em Florianópolis. Nessa área, que eu estou, já é um desafio por ser mulher, e por ser negra também”*. Tratava-se de um momento importante, pois estava terminando a graduação e conseguiu logo se inserir no mercado de trabalho, embora essa vaga ainda não contemple o que ela realmente almeja, *eu me imagino uma mulher de muito sucesso, em cargos de chefia”*.

Referindo-se à discriminação racial, a estudante declara que seria importante as famílias trabalharem a valorização da “beleza negra”, segundo ela, isso ajuda em muitas situações a não relevar a discriminação racial. Nas palavras dela:

A minha mãe ela sempre reforçou muito isso da autoestima negra. Tem muito negro que não tem alto estima boa, porque você não vê na novela, o negro com papel de rico, negro/a é sempre... “é empregada”... E o negro quando aparece na publicidade não é o negro/a de verdade, é a mulher negra de cabelo liso, rosto fino, nariz fino, boca fina. Então você tem uma negra branca, porque negra é só a cor da pele, não são os traços reais.

Então, desde pequena ela [a mãe] comprava boneca negra pra mim, lia historinhas, fábulas com pessoas negras, então sempre tive essa figura muito marcante assim, de realmente ter a beleza negra, sempre fui muito resolvida em relação a isso.

Novamente, a presença da mãe é ressaltada pela jovem, que destaca a importância de se trabalhar a identidade da criança desde cedo,

que neste caso, está em se ver representado em todos os espaços sociais. De acordo com ela a autoestima está diretamente ligada à representação e a valorização.

Perfil 3. Estudante do curso de Psicologia, 22 anos idade.

“E quando abro a listagem de aprovados vejo o meu nome na lista! Uma sensação indescritível, um misto de missão cumprida com alívio, felicidade de me inserir no mundo acadêmico!”

Natural de uma cidade próxima ao litoral Catarinense, a jovem⁶⁷ é filha única. Os pais estão aposentados, a mãe é graduada em História e seu pai Policial Militar. Seus pais se separaram quando a jovem tinha 10 anos de idade.

A partir desta breve descrição sobre a família, busca-se ressaltar o “capital escolar” que a mãe da jovem possui, por ter graduação em história. A posse de um diploma, além do seu valor no mercado de trabalho tem, também, um valor simbólico e cultural. As famílias as quais os pais ou um deles são possuidores do capital escolar certamente lutarão para que os filhos, no mínimo, tenham um diploma superior, isso dada à relação que possuem com os saberes escolares.

A inserção da jovem no contexto escolar acontece bem cedo, aos seis meses de idade, mas logo se dissipa. Nesse espaço institucional de cunho público não ficou por muito tempo dado que adoeceu, vindo a ser cuidada por uma madrinha até completar três anos de idade. Dessa idade em diante, sua mãe lhe coloca em colégios particulares até sua entrada na universidade. Mudando-se de colégio após passar pela creche, pré-escola e primeira série do primário, *“eu fui para o colégio Adventista, eu fiquei da segunda série até o primeiro ano do ensino médio”*.

Sempre que precisou de ajuda quanto às questões escolares, o apoio veio de sua mãe: *“nas tarefas, minha mãe sempre me deu auxílio para correção ou então tirar minhas dúvidas... Porém, não tinha o hábito de fazermos juntas. Era apenas nos momentos que eu precisava”*.

Quando chegou a adolescência resolveu experimentar o mundo do trabalho, para adquirir experiência, pois à parte econômica sempre foi custeada pela mãe.

⁶⁷ Entrevista realizada em maio de 2015.

Desde os 15 anos, eu havia planejado fazer estágio com intuito de ter minha independência financeira, e assim eu fiz. Fui atrás, pesquisei, fiz entrevistas e passei na minha primeira experiência profissional. E aí eu fiquei um ano e meio como auxiliar administrativo em uma empresa, coisa da minha cabeça porque minha mãe nunca disse pra mim ir trabalhar, que eu tivesse que ajudar em casa. Graças a Deus ela sempre foi minha parceira né, sempre me apoiou nos estudos. Porém, chegou no 3º ano do Ensino Médio eu tinha muitas aulas a tarde e tinha que me dedicar exclusivamente aos estudos que antecipavam a prova do vestibular. Tive que sair do estágio e ficar apenas com os estudos. Era isso que eu queria entrar na faculdade de Psicologia pela federal. Então, eu tinha que bancar essa escolha!

Nesse terceiro ano do ensino médio a jovem muda de colégio, com o objetivo de acelerar os estudos, pois estava se preparando para o vestibular.

Eu fui para o colégio Decisão e me formei lá. E logo que eu me formei eu passei na UFSC. Lembro como se fosse ontem, esse foi um dos vestibulares em que mais demorou para sair o resultado. Estávamos praticamente em fevereiro e o resultado ainda não havia saído. Eu já estava fazendo novos planos, não estava 'crente' que ia passar. Já tinha todo o plano B na mente que seria: arranjar um emprego, me matricular em um cursinho para tentar o vestibular novamente. Sempre fui de me planejar e ter várias opções na mente. De repente, escuto no Jornal que o resultado saiu, rapidamente fui acessar o site e quando abro a listagem de aprovados vejo o meu nome na lista da 1ª chamada, isso foi fantástico.

A jovem iniciou a graduação em Psicologia no ano de 2010. O nível de concorrência neste curso pode ser considerado “médio”, ele é o oitavo na procura dos estudantes, com 8,86 candidatos vaga⁶⁸. Nota-se que com o capital escolar incorporado durante a sua formação inicial, logo entra no curso de Psicologia.

⁶⁸ Conforme consta na Tabela 2 em que se apresenta a classificação por procura nos cursos entre os anos de 2010 a 2014.

O número de ingressantes do “sexo masculino” no curso de Psicologia foi de 7 por cota de escola pública e 10 por classificação geral. As ingressantes do “sexo feminino”, apesar de serem mais representativas nesse curso, ficou sub-representado quando se observa o número de mulheres negras neste espaço, em relação às demais. Entrou por cota racial apenas 1, contra 6 por cota de escola pública e 20 por classificação geral⁶⁹.

A passagem pelo curso de Psicologia, para a jovem, além de ter sido um investimento pessoal em capital cultural, possibilitou ver o mundo e as relações sociais de outra maneira: *“eu me tornei muito mais crítica, minha capacidade de observar o ser humano, não só o que a gente vê, mas o que está por trás daquilo que muitas vezes não está visível né”*. Completaram-se a estas experiências vividas, outros momentos de reflexão que vieram se juntar quando a jovem realizou os estágios obrigatórios, que na graduação em Psicologia é necessário escolher, dentre quatro “áreas gerais”, duas, de preferência do/a estudante.

Eu fiz a Clínica e a Organizacional. A Organizacional, numa empresa na UFSC, engenharia elétrica, durante um ano. E a outra eu fiz no CAPS⁷⁰. Foi no último ano da faculdade. Cada graduando deveria se inserir em um campo de estágio, porém na época as vagas estavam escassas. Minha última tentativa de vaga em estágio Clínico foi para um estágio no CAPS AD (Centro de Atenção Psicossocial álcool e drogas). E consegui! Foi um mundo totalmente novo e diferente. Um ano mais bem aproveitado em termos de conhecimentos na minha vida. Além de trabalhar com psicologia clínica, lá eu tinha a oportunidade de trabalhar com grupos psicoterapêuticos, grupos multidisciplinares e saúde pública. Lidava com pacientes usuários de drogas pesadas, pessoas em situação de rua, pacientes em crise, pacientes em abstinência e todas as vulnerabilidades existentes na vida de um ser humano. Essa experiência, trouxe muita

⁶⁹ Mais informações sobre o Centro de Ensino Filosofia e Ciências Humanas que é onde se encontra o curso de Psicologia, ver a Tabela 9.

⁷⁰ O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) realiza atendimentos nas áreas de psicologia e psiquiatria. Disponível em: <https://www.hagah.com.br/centro-de-atencao-psicossocial-caps-rui-barbosa-713>. Acesso em: 02 abr. 2016.

bagagem para minha vida, e me fez enxergar situações banalizadas pela sociedade. Cresci muito, e tenho muito orgulho e gratidão de ter experienciado essas questões!

Como ela destaca, os estágios foram importantes, e as experiências lhe trouxeram mais conhecimento para a vida. Contudo, ao se referir ao mercado de trabalho, a estudante coloca que a inserção na área de Psicologia não é tão simples assim. Ela ressalta que seria mais fácil se tivesse na família alguém reconhecido no mercado atuando na área, ou se as condições econômicas fossem favoráveis para poder montar o próprio consultório, ela não estaria enfrentando dificuldades para conseguir um emprego na área depois de formada: *“aí que a gente vê as milhares de coisas que a gente tem que pagar pra poder conseguir né”*. Outro problema enfrentado no mercado de trabalho é a discriminação racial. Disse só ter notado a existência do racismo quando foi procurar emprego na área: *“hoje que eu estou formada e percebo que é difícil ingressar no mercado como psicóloga. Porque agora que eu estou tentando me inserir eu vejo que é complicado... é difícil a questão racial na hora de uma entrevista. A gente já vê a forma de te olharem... por eu ser negra”*.

Aqui está em jogo a questão racial e o reconhecimento do diploma no mercado de trabalho. O não reconhecimento e a desvalorização do diploma no mercado de trabalho, ligado a discriminação racial, tem encontrado respaldo nas organizações empregatícias, quando negam às mesmas, chances de contratação ao detentor/a do diploma de ensino superior. Conforme Bourdieu (2007a, p. 127), *“fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor; neste caso, o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser reservado à sua valorização”*.

Na sociedade brasileira em que o racismo opera por vezes velado, por outras explícitas, que valor tem o “detentor” de um diploma superior se for negro ou negra? As chances de alcançar uma posição de destaque, não estão em patamar de mesma igualdade e oportunidade, nem para homens e mulheres, muito menos quando se releva a questão étnico-racial e, pior ainda, quando recai a comparação entre as mulheres negras e brancas, a menos que a contratação seja por processo de seleção via concurso público.

Perfil 4. Estudante⁷¹ do Curso de Educação Física, 24 anos de idade.

“Essa segurança que me foi passada durante todo esse processo eu acho que isso só facilitou pra chegar aonde eu cheguei e me sentir segura de mim mesmo”.

Natural da região Serrana de Santa Catarina, a jovem é de uma família bem atípica das analisadas até então. Sua mãe é professora de Educação Física e seu pai é formado em Agronomia, tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. A estudante quando concedeu a entrevista já tinha concluído a graduação em Educação Física e estava no mestrado na mesma área.

Com o nível de capital escolar e cultural presente na família pode-se imaginar o nível suscetível de aprendizagem na vida da menina, que ali se desenvolveu. Pode-se pressupor as experiências exitosas no meio escolar. A iniciação no universo escolar desta jovem começou bem cedo, frequentando creche. Nascida na região serrana, mas logo sua família mudou-se para uma cidade do litoral, mais para o centro norte catarinense. Ali ficou até seus cinco anos de idade. Mudaram-se, então, para Brasília, onde fez a pré-escola e o primário:

[...] eu lembro que era jardim primeiro, logo em seguida fui pra primeira série, eu estudei em um colégio próximo da minha casa e logo a gente se mudou pra uma cidade Satélite, em Brasília, onde eu fiz a segunda e terceira série. Nunca fui a melhor aluna da sala, mas nunca tive muitas dificuldades. Pra mim, a escola, tirando esse período entre a troca de uma e outra que eu sempre sentia um pouquinho, depois eu acostumava, fazia amizades, e não tive muitos problemas na escola não, eu sempre gostei bastante...

Quando voltaram a Santa Catarina, a jovem frequentou colégio público, completando a quarta-série até a oitava, inclusive sua mãe, nessa época lecionava na mesma escola. O apoio dos pais nos estudos sempre foi muito presente. *“O fato de ter uma mãe que é ligada a esportes sempre me deixou, na escola, assim, muito mais presente nas modalidades esportivas, eu sempre gostei muito de competir, de participar, independente do esporte que fosse eu sempre gostei*

⁷¹ Entrevista realizada em março de 2016.

bastante”. Também relata o fato de os pais serem participativos nos momentos em que realizava as tarefas escolares: *“eles eram presente, frequentavam as reuniões de pais, olhavam os meus cadernos. Geralmente quando a gente sentava pra fazer as coisas, era o momento que “ela” [a mãe] também estava sentada próxima, planejando, e vendo as aulas dela”*.

Para cursar o ensino médio, optou por uma escola particular que tinha como foco somente essa etapa do ensino. Um cursinho pré-vestibular com duração de seis meses, também foi feito por ela. Assim que concluiu, realizou o concurso vestibular na UFSC, para o curso de Educação Física, mas não obteve sucesso. Nesse mesmo período, conseguiu êxito no concurso vestibular do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, tendo passado para o curso técnico em Hospedagem. Mas logo desistiu, ao final do primeiro semestre.

A estratégia desenvolvida foi fazer outro cursinho pré-vestibular por mais seis meses e novamente tentar o vestibular da UFSC, em Educação Física, desta vez com êxito. Apesar do capital escolar/cultural da família ser considerável e a jovem ter tido um bom desempenho durante a educação básica, ainda assim, foi necessária a realização de dois cursinhos pré-vestibulares. Parece existir um complicador nesses concursos, de modo que os cursinhos têm trabalhado exatamente alguns “códigos” que são por eles requisitados. Nota-se que quanto mais concorrido é o curso, maiores os investimentos que os alunos precisam fazer para obter êxito.

Sendo o curso de Educação Física o que se situa em vigésimo segundo⁷² lugar na preferência dos estudantes e com 5,87 candidatos por vaga, no ano de 2010, se observa que é um curso de concorrência mediana.

Trata-se também de um curso que tem a preferência do universo masculino⁷³, no ano de 2010, eles marcaram uma presença representativa se comparado ao número de mulheres. Estavam devidamente matriculados 17 homens que ingressaram por classificação geral e 5 por cota de escola pública, totalizando 22. Por sua vez, as mulheres representaram em igual período apenas 4. Foram 2 ingressantes por cota racial, 1 por classificação geral e 1 por cota de

⁷² Conforme informações da Tabela 2 que consta no capítulo III.

⁷³ No Centro dos Desportos a predominância é masculina, de acordo com a Tabela 6, do capítulo III.

escola pública⁷⁴. Nota-se que a “representação” de pessoas autodeclaradas negros/as ficou sub-representado, novamente, com apenas duas mulheres.

A graduação foi iniciada, portanto, no ano de 2010 e finalizou em 2014. Assim, terminou a graduação e em seguida iniciou o mestrado no ano de 2015, demonstrou-se preocupada quanto ao mercado de trabalho, no tocante à questão de gênero e, comentou, dos seus anseios.

Eu almejo ser professora universitária um dia... eu tenho medo, pelo fato, de ser mulher, eu acho que isso implica muito mais do que a cor. Eu vejo isso porque eu estou num laboratório onde eu e minha orientadora somos as únicas mulheres, começa por aí.

O fato de ser mulher implica em várias coisas, desde machismo e tudo mais. Você mulher num laboratório biomecânico, onde só tem homem estudando lutas, algo totalmente masculino... Na pós-graduação, tem mais homem do que mulher. Eu lembro no ano passado, que foi o ano que eu ingressei, eu tive que ir em alguns congressos mais específicos de lutas, e isso impactou muito, o fato de ter pouquíssimas mulheres. Em outro encontro, um último, que eu fui em São Paulo, eu era a única mulher de uma sala de quarenta pessoas.

A questão do gênero na área da Educação Física, sem dúvida se mostra acentuada, como demonstrado acima, a representação feminina ainda é rara. As práticas esportivas podem ser vistas e avaliadas quanto ao sentido do desempenho da “força física”, principalmente, apontando o homem como o mais capaz, de acordo, com o biológico. Segundo Bourdieu (2007b, p. 22),

[...] por mais exata que seja a correspondência entre as realidades, ou os processos do mundo natural, e os princípios de visão e de divisão que lhes são aplicados, há sempre lugar para uma luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais.

Ou seja, há muito que lutar, que resistir, por direitos iguais em todas as esferas. Aceitar a imposição e a dominação de “uns” sobre os “outros”, simplesmente por afirmar a diferença “biológica” para tal, é

⁷⁴ Os dados referentes aos ingressantes, devidamente matriculados, foram obtidos através da SeTIC.

acreditar na construção social que se desenvolve no plano discursivo, argumentativo e que tem atuado usando a lógica de que homens e mulheres, “nasceram” com predisposições “naturais” para a realização de tarefas “específicas a cada sexo”.

Abordou-se, também, a questão da discriminação e o racismo. A estudante destacou que não tem encontrado problemas quanto a isso e atribui a facilidade para lidar com situações que envolvem a discriminação e o racismo, ao trabalho familiar, na construção da sua identidade.

[...] eu prefiro dizer que, quanto à questão racial, eu sou muito segura de mim mesma, porque meus pais sempre conversavam em casa e diziam, “não se preocupa com isso a gente sabe do que você é capaz, você sabe do que você é capaz”. Então, eu não posso dizer que não existe, provavelmente existe, e isso acontece todo dia, mas eu nunca senti.

Ela continua,

Quando “você” me mandou o e-mail, que você explicou, eu comecei a parar até pra dar uma pensada assim, foi a coisa mais interessante, eu fiquei pensando... “Será que nunca aconteceu na escola mesmo?”... “que eu não me lembre?” Daí eu peguei as minhas fotos, porque a minha mãe batia foto de toda a turma no começo do ano, e eu sempre estudei em colégio particular, até a quarta série. Eu olhei as fotos, e provavelmente 98% da classe era branca, tipo, tinha eu e mais dois alunos negros. E eu comecei a voltar e a me perguntar, “meu Deus do céu”, só tinha três alunos negros numa escola particular, e como é que eu não sentia nenhum preconceito, eu não consigo explicar...

Apesar de afirmar que nunca sofreu qualquer tipo de preconceito, discriminação ou mesmo racismo, a jovem relatou um fato em que se sentiu constrangida pelo modo em que foi questionada por uma atendente, quando foi fazer uma carteirinha de plano de saúde:

Eu fui até a UNIMED, para preencher os papéis, e a mulher me entrevistando e preenchendo os papéis. Tinha uma questão relacionada à raça, na hora que ela fez essa pergunta eu “larguei” – a humana! A mulher ficou roxa, vermelha e todas as cores e ficou aquele silêncio chato. E eu fiquei

muito mal, porque eu achei que eu deixei ela constrangida, mas eu parei pra pensar, o constrangimento era todo meu, e não dela. Aí ela me olhou roxa e não sei o que... Eu falei “a raça continua sendo humana a cor é negra!”

O despreparo da atendente quanto ao assunto, causa preocupação. Os empresários, por sua vez, não têm se questionado sobre a questão. Segundo Geledés o racismo na sua forma interpessoal aparece nas ações práticas e, neste caso, com a falta de respeito e desvalorização do outro. Ou seja, “sob o racismo, uma separação é feita a partir da cor da pele das pessoas, permitindo aos mais claros ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os mais escuros serão mantidos nas posições inferiores” (GELEDÉS, 2016, p. 12).

Logo após ter relatado o fato de constrangimento sofrido por uma atendente do plano de saúde, a jovem fala um pouco mais sobre a importância das famílias discutirem sobre assuntos de valorização racial, da formação da identidade salientando que o apoio dos pais nessas questões é fundamental: *“essa segurança que me foi passada, durante todo esse processo, eu acho que isso só facilitou pra chegar aonde eu cheguei e me sentir segura de mim mesmo”*.

Em suma, a importância da identidade do/a negro/a foi levantada em quase todas as entrevistas. O reconhecimento e a valorização da identidade, não é apenas papel das famílias, mas é também função das relações sociais. A representação do homem da mulher negro/a carece quanto ao seu acontecimento, em profissões de prestígio, nas escolas, nas universidades etc., as Ações Afirmativas, neste ponto, têm desempenhado papel fundamental quanto à reparação da histórica exclusão de homens e mulheres no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto nos capítulos que constituem essa dissertação, chega-se ao momento de dar um final àquilo que foi proposto pesquisar. Por mais estranho que pareça ser, concluir uma pesquisa é tão difícil quanto começar; vários são os aspectos que se tem de relevar e é imprescindível apresentar o que se obteve como resultados nesse processo de análise da empiria. Cabe, portanto, retomar o que foi proposto investigar tomando por base as trajetórias de vida escolar e universitária de mulheres negras cotistas da UFSC.

Nesse sentido, a principal questão foi identificar as mudanças em suas vidas ao longo das suas trajetórias, e, mais ainda, destacar as implicações que a discriminação, o racismo e o gênero poderiam acarretar de entraves ou problemas quanto ao desenvolvimento justo das oportunidades, e, sobretudo, evidenciar as conquistas e os desafios dessas jovens frente ao mercado de trabalho a partir da obtenção dos títulos acadêmicos.

Com base nas doze entrevistas concedidas por jovens mulheres negras cotistas que confiaram suas histórias de vida à pesquisadora, dedica-se olhá-las com apreciação cuidadosa e refletida; e através da lente ou conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu e das reflexões teóricas de Kimberlé Crenshaw analisar este conjunto de trajetórias. Nesse sentido, algumas ponderações podem ser feitas como resultados destas entrevistas.

Sobre os percursos escolares das jovens notou-se que quando chegaram ao ensino médio todas fizeram investimento em “capital escolar” e “econômico”. Também observou-se que à medida que a concorrência dos cursos aumenta mais de um cursinho se fez necessário. Outro fator que se evidenciou foi que a maioria delas fez ensino médio técnico em Institutos Federais, isso permite pensar na existência de um “sistema de códigos” que necessitam ser “desvendados” nos vestibulares. Esses códigos, portanto, são trabalhados especificamente nos cursinhos pré-vestibulares, pois mesmo que o/a estudante tenha feito um bom ensino médio, dificilmente consegue entrar na universidade sem ter de frequentado pelo menos um semestre de cursinho para incorporação destes “códigos”.

Outro ponto que ficou evidenciado a partir das análises das entrevistas foi a importância do capital escolar/cultural adquirido nas famílias, pois, o mesmo amplia as possibilidades de compreensão dos códigos escolares. Observou-se que em alguns casos na família havia

alguém com ensino superior e que isso contribuiu, de certa maneira, nas trajetórias das estudantes.

É revelador constatar que todos os casos apresentados são de sucesso no desempenho universitário e algumas delas com sucesso já constatado também na área profissional; por exemplo, duas delas alcançaram o mestrado logo que terminaram a graduação. Destaca-se também a importância das Ações Afirmativas no sentido de garantir o acesso de estudantes menos favorecidos escolar e culturalmente à universidade. Com isso, há que se ressaltar a mudança histórica ocorrida na vida dessas estudantes com relação às outras pessoas da família, pois, na maioria dos casos, as entrevistadas relatam ser a primeira pessoa da família a frequentar ensino superior. O que faz pensar sobre a mudança de *habitus* em relação às incorporações passadas, aquilo que se fez reproduzir por longos anos neste momento vai se romper a partir de uma inversão de hábitos e práticas que provavelmente farão acreditar mais nos estudos.

O *habitus* é um mecanismo que garante às relações permanecerem como tais, sem a necessidade da imposição do outro de forma objetiva. Ele é incorporado individualmente no coletivo social em que se vive e vai perdurar por muito tempo, desde que o indivíduo seja “sujeito” sempre. Ou seja, quanto menos “agente” e mais “sujeito” o indivíduo for, menos chances de mudança. Porém, chegou-se a conclusão de que as jovens, desta pesquisa, são mais “agentes” que “sujeitos” da ação, principalmente quando se observa nas descrições os momentos de rupturas que vão acontecendo com a histórica condição a que elas estavam relegadas. São várias as rupturas no que se refere ao capital escolar, às condições profissionais, ao empoderamento etc., principalmente por terem alcançado a educação superior.

Nesse sentido, com o conceito de *campo*, buscou-se responder duas questões: a primeira, como o “*campo* universitário” poderia ter influenciado as trajetórias das jovens quanto à cultura; e, a segunda, se concentrou em ver o “*campo* universitário” como aquele que também ampara o racismo e a discriminação.

Assim, primeiramente, destacando a influência do *campo* universitário, notou-se que algumas dessas jovens, a partir da inserção na universidade, passaram por uma ruptura com o estilo de vida que levavam até então. Estes casos que podem ser averiguados principalmente quanto ao grupo I, apresentado no capítulo intitulado “*mulheres traçando o próprio caminho: as contradições da herança*”. Ao passo que nos outros dois grupos também se percebe as influências

do *campo* universitário quanto à incorporação da cultura, porém, não com tantas evidências quanto no primeiro.

Levando-se em conta a segunda questão sobre o *campo* acadêmico contata-se uma ambiguidade no sistema universitário quanto às condições que possibilita. As jovens entrevistadas apontaram inúmeras formas pelas quais sofreram com o preconceito, a discriminação e o racismo.

À guisa de conclusão se traz apenas os fatos ocorridos na universidade. Foram relatadas situações que causam preocupação quanto ao modo como é desenvolvido e aceito, tais situações, no espaço universitário. Por exemplo, o caso relatado pela estudante sobre “matrículas compulsórias” para alunos cotistas. Entendeu-se que alguns professores têm feito uso de suas autoridades e apoiando-se na própria instituição universitária têm praticado atos de *apartheid* entre alunos cotistas e não cotistas. Outro ponto que se destaca, é a divulgação das notas dos/as estudantes “em murais”, contribuindo para que os/as estudantes tracem comparativos entre os mais e os menos inteligentes. Dentre esses casos, ainda acontecem as discriminações por parte dos estudantes que argumentam principalmente sobre as vagas destinadas aos estudantes das “cotas-raciais”.

Por todos esses casos e outros mais, mencionados nos capítulos das entrevistas, se concluiu que o *campo* universitário tem funcionado tanto como gerador de novos conhecimentos, de novas culturas, sendo um campo que prepara jovens para inúmeras profissões, que forma novos pesquisadores, como também, tem amparado as condições para que atos de discriminação e racismo, funcionem no interior das relações estudantis.

Ainda, cabe apresentar as similaridades e divergências entre os três grupos de entrevistadas no que diz respeito ao enfrentamento do “racismo” e a “condição de ser mulher negra” nas tomadas de decisões quanto às trajetórias de vida e quanto às expectativas referentes ao mercado de trabalho ou futuro profissional. Têm-se, portanto, algumas “*Vozes de mulheres negras cotistas da UFSC*” sobre a polêmica questão, “racismo *versus* mulher negra” como implicadores ou não das oportunidades.

Assim, o primeiro grupo, o das “mulheres que romperam com a *sina familiar*”, ficou explícito nas falas dessas jovens que o enfrentamento do racismo não foi tão “severo”, algumas disseram que esse não é o maior problema. Esse grupo evidenciou mais a questão do gênero como o principal entrave. Isso talvez por se tratar de mulheres que procuraram cursar áreas mais ocupadas pelo universo masculino,

como Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Medicina e Oceanografia. As jovens também enfrentaram em suas famílias a desaprovação por terem escolhido áreas que aludem ao público masculino. E, nesse sentido, sobre as expectativas do futuro profissional, elas se demonstraram preocupadas com a discriminação de gênero.

Quanto ao segundo grupo, o das *“Incentivo familiar e a herança das contradições”*, identificou-se, por meio de seus relatos, que passaram por situações bem marcantes quanto à questão da discriminação e do racismo. Elas também relevaram que a condição de ser “mulher negra” as tem preocupado, porque não se veem representadas em setores de maior prestígio social, como por exemplo nas próprias áreas que escolheram e, conseqüentemente, nas profissões as quais se destinam, como no caso do Jornalismo, do Serviço Social, do Direito e da Educação Física. Dessa maneira, para essas jovens a questão de gênero não foi significada como problema.

Por sua vez, o terceiro grupo, *“o espaço familiar como transmissor da herança cultural escolar”*, permite apresentar diferentes interpretações quanto aos relatos feitos no que se refere ao “racismo” e à “condição de ser mulher negra”. Nesse sentido, narraram ter sofrido discriminações e racismos, mas, ao mesmo tempo afirmaram que essa questão não lhes “afetava” tanto, porque seus pais tinham trabalhado muito a questão da “identidade negra” durante a infância, e, por conta disso, sabiam lidar com ela. Quando questionadas sobre o que esperavam do mundo profissional, destacaram a falta de representatividade das mulheres negras nos espaços que elas escolheram por profissão; como no caso os cursos de Biologia, de Educação Física, de Design Gráfico e de Psicologia. Nesse contexto, do relato das estudantes o fator do gênero também não lhes aparece como problema.

O que se pode afirmar, portanto, no que se refere às similaridades é que o grupo dois e o três “acham” que enfrentarão problemas com o racismo e a discriminação no âmbito da esfera profissional, porém, para elas, o gênero não se articularia como empecilho. O grupo de número um diverge totalmente nos dois sentidos, pois elas acreditam que o “gênero” faz toda a diferença quando vinculado às profissões que almejam, e não veem o racismo como problema.

Por fim, importa retomar alguns pontos centrais levantados nesta pesquisa, tais como, o racismo, a questão de gênero, a democratização do ensino superior por meio das Ações Afirmativas e as “diferenças” que compõem o contexto universitário, numa perspectiva reflexiva, para pensar a questão da “reprodução social” tal qual apontou Pierre Bourdieu, particularmente, considerando as políticas públicas de acesso

à educação superior. É o caso, por exemplo, das Ações Afirmativas no ensino superior público brasileiro. Resta saber o que elas representam a longo prazo em termos de transformação social.

As Ações Afirmativas tem possibilitado uma inserção maior das diferenças sociais, culturais e étnicas na universidade. Essas diferenças têm dado condições para novas relações no campo universitário, enriquecendo as práticas sociais em seus ambientes. No entanto, essas práticas sociais e discursos são atravessados por perspectivas de cunho positivo e negativo. Veja-se, por exemplo, no aspecto da “reprodução” que se por um lado o sistema de ensino pode reproduzir as desigualdades sociais, por outro, também pode romper com ela e “permitir” que as desigualdades e diferenças adentrem a universidade. O aspecto positivo pode estar nas novas relações e recursos pelos quais são superadas relações de desigualdade e injustiça social.

Desde uma perspectiva da “interseccionalidade”, tal qual proposta por Kimberlé, ressalta-se o ponto onde as opressões se “chocam” e se entrecruzam diferentes formas de subordinações, interiorização e dominação, todavia, pode-se pensar que nas relações sociais universitárias as múltiplas diferenças, quando se encontram, podem produzir impactos positivos nos sujeitos relacionados. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de recuperar e ressaltar nessas relações sociais seus elementos positivos para que interseccionalidade das diferenças possa produzir no complexo campo social relações inteiramente novas; mais democráticas e inclusivas.

Assim, quando na introdução desta dissertação, iniciou-se argumentando da importância de se ouvir as “mulheres negras” que conquistaram seu espaço na universidade, foi por entender que essas mulheres precisam ser ouvidas, mas também por entender que é necessário retomar, com novas pesquisas, investigações que possam assinalar as (re)configurações dos espaços universitários e das áreas profissionais, dando visibilidade às mulheres negras de manifestarem, à partir de suas perspectivas, as transformações que acontecem na realidade social. E considerando perspectivas sociológicas e filosóficas analisar as (re)configurações do espaço social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES - Sindicato Nacional, Relatório Final do 19º Congresso da ANDES-SN, 2000. Disponível em <http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>. Acesso em 04 de maio de 2015.

AZEVEDO, M. I. N. *O programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina na perspectiva do novo servidor público e da gestão social – um estudo do acesso aos cursos de graduação do centro de ciências agrárias*. 2013 f. 190. Dissertação de (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2013.

BERNI, E. d. O. *Igualdade e Ação Afirmativa: políticas de cotas rígidas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior*. 2010 f. 171. Dissertação de (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2010.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica do julgamento*. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, editora, Zouk, 2007a.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, editora, Bertrand Brasil, 2007b.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, ed. Perspectiva, 2007d.

BOURDIEU, P. *A ilusão biográfica*. In: Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro, ed. FGV, 2006.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Petrópolis, editora, Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. *As Regras da Arte*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo, editora, Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis, ed. da UFSC, 2014b.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2014a.

BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, editora, Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2007c.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Rio de Janeiro, Petrópolis, Editora, Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo, Campinas, editora, Papyrus, 2011.

BRAH, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Cadernos Pagu (26), jan/jun. 2006, p. 329-376.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: ed. Selo Negro, 2011.

CARVALHO, E. M. *Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012*. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2014.

CASSOLI, A. T. *A política de cotas da UFSC na opinião dos seus graduandos*. 2013 f. 142. Dissertação de (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2013.

CRENSHAW, K. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. In: Estudos Feministas, 2002, p. 171-188.

DUBET, F. *Injustiças, a experiência das desigualdades no trabalho*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Ed. UFSC, Florianópolis, 2014.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. Ed. Cortez, São Paulo, 2008.

FANON, F. *Pele negra mascaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. Estudos Feministas, Florianópolis, (16): 424, set./dez. 2008, p. 743-768.

GOMES, J. B. *A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro*. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf - Acesso em: 20/04/2015.

GOMES, J. D. *Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras da UNICAMP*. 2008 f. 161. Dissertação de (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP. 2008.

GOMES, N. L. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: *Superando o racismo na escola*. Kabengele Munanga, organizador. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, 2005. 204p.: il.

GONÇALVES, C. P. *Eu sempre estava fora do lugar do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas*. 2012, f. 173. Dissertação de (Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás. 2012.

GOSS, K. P. *Retóricas em disputa: O debate entre intelectuais em relação às políticas de Ação Afirmativa para estudantes negros no Brasil*. 2008 f. 186. Tese de (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2008.

GUEDES, C. R. *A imagem social de mulheres negras universitárias: A silhueta esculpida durante o processo de formação*. 2012. 139 f. Dissertação de (Mestrado) Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 2005.

HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

HASENBALG, C, A. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Ed. Graal Rio de Janeiro, 1979.

HASENBALG, C. *Entrevista com Carlos Hasenbalg*. Por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. 2006, p. 259-268.

HENRIQUES, R. CAVALLEIRO, E. *Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação*. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf - Acesso em: 20/04/2015.

JACCOUD, L; THEODORO, M. *Raça e Educação: os limites das políticas universalistas*. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf - Acesso em: 20/04/2015.

JACÓ, P. C. C. *Do Ensino Médio à Educação Superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de Educação Básica* São João Batista, SC, 2009 a 2012. 2014, f. 228. Dissertação de (Mestrado) em

Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2014.

JÚLIO, A. L. dos S. *Negros e Negras no ensino superior privado: um estudo sobre a raça e o gênero*. 2011, f. 180. Tese de (Doutorado), Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

LINS, S. L. B. *Valores sociais e preconceito racial: como percebo a mim e ao outro*. 2010 f. 126. Dissertação de (Mestrado), Programa de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. UFPB. 2010.

MACHADO, I. *Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares, a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J.Vitalino*. 2011, f. 97. Dissertação de (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

MARTINS, F. S. *Quando os “degradados” se tornam “favoritos”*: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. 2013, f. 193. Dissertação de (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013.

MARTINS, M. *A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero*. 2014, f. 132. Dissertação de (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2014.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso*. In: *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf - Acesso em: 20/04/2015.

MELO, M. M. *Gerando eus, tecendo redes e trançando nós*: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de

pedagogia. 2012. 235 f. Tese (Doutorado) em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

MICELI, S. A. M. *As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2016, f. 479. Tese de (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2016.

MONTAGNER, M. Â. *A teoria da prática de Bourdieu e a sociologia da saúde: revisitando as actes de La recherche en sciences sociales*. 2003, f. 246. Dissertação de (Mestrado) Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2003.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MONTAGNER, M. Â; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. In: Revista, *Tempus – Actas de Saúde Coletiva - Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências*, v. 5, nº 2, 2011.

MUNANGA, K. *O anti-racismo no Brasil*. In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. MUNANGA, Kabengele. (Org.) São Paulo. Editora: Estação da Ciência, p. 79 – 94.

OLIVEIRA, J. A. N. D. *Estudantes negros ingressantes na Universidade por meio da reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior*. 2013 f. 122. Dissertação de (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. 2013.

ORTIZ, R. *Introdução: A procura de uma sociologia da prática*. In: *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo. Ed. Ática, 1983.

PASSOS, J. C. D. *As ações afirmativas na cultura acadêmica curricular da UFSC: resistências e desafios. Relatório de Pós Doutora em*

Sociologia Política – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

PEREIRA, J. B. *Racismo à brasileira*. In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. MUNANGA, Kabengele. (Org.) São Paulo. Editora: Estação da Ciência, p. 75 – 78.

PIERRE, B. *A miséria do mundo*. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

PISCITELLI, A. *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*. In: Sociedade e Cultura, v.11, n. 2, jul/dez. 2008, p. 263-274.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

SANTOS, C. M. *A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios*. 2012. 215. f. Dissertação de (Mestrado) em Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2012.

SANTOS, M. J. *Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das onzenegras do cabo de Santo Agostinho-pe*. 2012. 123 f. Dissertação de (Mestrado) em Educação História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

SANTOS, S. A. d. *O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

SATO, S. R. S. *Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2011, f. 132. Dissertação de (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2011.

SCHERER-WARREN, I. *Ações Afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos*, Editora da UFSC em 2016. (no prelo).

SCHERER-WARREN, I.; SANTO, A. C. M. D. E. *Movimento negro e implantação das ações afirmativas na UFSC*. In: *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*”, Ed. Atilende, 2014, p. 121-142.

SILVA, G. U. L. D. *O desempenho e as cotas: o caso da UFSC*. 2015 f. 273. Dissertação de (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. UFSC. 2015.

SILVA, G.. A. M. *Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas*. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministérios da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278 p.

SILVA, M. D. L. *Enfrentamentos ao racismo e discriminações da educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente*. 2013 f. 241. Tese de (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. 2013.

SILVA, M. R. F. V. *Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social*. 2012. 178 f. Dissertação de (Mestrado) em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2012.

SOTERO, E. C. *Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo*. In: Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, Ipea, 2013.

THEODORO, M. *A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil*. In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. *O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007)*. In: Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador, Ed. CEAO, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. In: Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. *Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação*. Estudos Feministas, Florianópolis 17 (3): 312, set./dez. 2009, p. 909-920.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. Educação & Linguagem, Ano 10 nº 16, p. 63-71, Jul.-Dez. 2007.

WERLE, D. L. *Justiça e democracia*. Ensaio sobre John Rawls e Jürgen Habermas. São Paulo. Ed. Singular; Esfera Pública, 2008.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. *Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias*. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf - Acesso em: 20/04/2015.

ANEXOS

ANEXO - I

Carta convite (e-mail) enviada às mulheres negras cotistas da UFSC.

Prezada (o nome completo da estudante)

Venho por meio deste convidá-la a cooperar com uma pesquisa de mestrado sobre o que pensam as Mulheres Negras Cotistas, que está sendo desenvolvida na UFSC, no programa de pós-graduação em Educação.

Eu sou Schirlei Russi von Dentz responsável pelo projeto que leva como título: *Vozes das Mulheres Negras Cotistas da UFSC (2010-204)*, e gostaria de conversar contigo para explicar melhor sobre a pesquisa, na intenção de que você seja uma das entrevistadas.

Aguardo seu retorno a minha mensagem.

Atenciosamente, Schirlei Russi von Dentz

Mestranda do programa de pós-graduação em Educação. UFSC.

Pesquisadora bolsista do CNPQ.

FONE: (48)- 96307943.

ANEXO – II

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Vozes das mulheres cotistas negras: autonomia, cidadania e mercado de trabalho"

Pesquisador: Ione Ribeiro Valle

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 48326415.0.0000.0115

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.292.142

Apresentação do Projeto:

As conquistas dos movimentos negros, da organização das mulheres e as ações afirmativas em universidades brasileiras têm sido uma resposta ao racismo e ao machismo. Com este projeto de pesquisa pretende-se investigar as vozes das mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Trindade, para compreender as mudanças em curso na trajetória de suas vidas, considerando o ingresso na universidade, desenvolvimento no curso e expectativas em relação à profissão e ao mercado de trabalho. Sabe-se que a mulher negra é duplamente discriminada: por ser "mulher" e por causa da "cor". É preciso conhecer os mecanismos sociais da dominação masculina e da discriminação racial para compreender a condição da mulher negra no mundo contemporâneo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as trajetórias de vida (escolar, acadêmica e profissional), de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação do campus Trindade para identificar nas mudanças em curso suas perspectivas de autonomia e cidadania.

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca

Bairro: Centro

CEP: 88.015-130

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3212-1660

Fax: (48)3212-1680

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



Continuação do Parecer: 1.292.142

Objetivo Secundário:

- Conhecer a trajetória acadêmica de mulheres negras cotistas graduandas da UFSC e suas expectativas profissionais quanto ao mercado de trabalho, para compreender quais as implicações que a formação em nível superior tem para a vida dessas mulheres.
- Verificar como elas enfrentaram situações de preconceito e discriminação racial em suas trajetórias de vida.
- Correlacionar estudos bibliográficos referentes à autonomia e a cidadania com as trajetórias e inserções na universidade e no mercado de trabalho das mulheres negras a partir dos casos pesquisados.
- Conhecer os mecanismos sociais da dominação e da discriminação racial que submetem a mulher negra a uma dupla exclusão para compreender como questões raciais e de gênero condicionam sua vida profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos, podendo ocorrer intimidação, vergonha, constrangimento, humilhação, medo, problemas emocionais, morais, valores, discriminação, invasão de privacidade, ofensas, exposição, ansiedade e receio. Para minimizar estes riscos, resalto que os conteúdos das gravações das entrevistas, serão mantidos de forma a preservar a identidade pessoal. E, quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão de forma alguma divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios ou códigos numéricos.

As participantes da pesquisa serão convidadas a conhecer e discutir os resultados da pesquisa; poderão solicitar a exclusão de qualquer parte de seus depoimentos ou análises tecidas pela pesquisadora; caso resulte em publicação, receberão cópia da mesma com dedicatória. Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, garantindo anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e de comunicações em congressos.

Durante após o encerramento da pesquisa poderá solicitar acompanhamento e assistência imediata em qualquer aspecto relacionado a esta pesquisa, devendo para isto entrar em contato diretamente com a pesquisadora e/ou orientadora, sem ônus de qualquer espécie ao participante

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca
Bairro: Centro **CEP:** 88.015-130
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3212-1660 **Fax:** (48)3212-1680 **E-mail:** cepses@saude.sc.gov.br

**SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES**



Continuação do Parecer: 1.292.142

da pesquisa. O ressarcimento de despesas tidas pelos participantes por eventuais danos diretos e indiretos decorrente desta pesquisa está previsto nas formas da lei, como a integridade física do participante. As participantes não terão despesas; porém, se algum imprevisto demandar, pesquisadora e orientadora arcarão com o ônus ou garantirão o ressarcimento.

Benefícios:

Contribuição para uma análise sociológica da atual situação da posição da Mulher Negra na universidade e situação da perspectiva delas frente ao mercado de trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina - CEP/SES-SC, buscar junto à Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC os contatos: e-mails e telefones, das alunas cotistas negras nos cursos de graduação da universidade, para em seguida realizar um primeiro contato explicando as motivações da pesquisa e procurando obter a participação na pesquisa dos sujeitos investigados, por meio de entrevistas individuais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que busca compreender por meio dos relatos de vida escolar questões de racismo, sexismo, machismo, quais perspectivas de vida frente ao mercado de trabalho elas têm entre outras análises e que, no entanto, não é possível ouvir todas as mulheres que estudam na UFSC, mesmo porque estudos que buscam ouvir “trajetórias de vida” trabalham com número reduzido de entrevistas.

É possível constatar analisando os cadernos da Comissão Permanente do Vestibular o número de alunos que inscreveram-se, quantos matricularam-se, quantos cotistas negros, quantos cotistas de escola pública e também os alunos que participaram do processo vestibular fora das cotas. No entanto, não é possível verificar a quantidade de “mulheres cotistas negras” que entraram porque esses dados se fundem com outros, não

sendo assim especificados no referido caderno, o que impossibilita saber nesse momento quantas mulheres cotistas existem. Isso só será possível mediante o parecer deferido do CEP/SES-SC, assim poderemos ter acesso às informações necessárias junto a PRAE. As informações junto a esse centro, para além dos e-mails e telefones, constitui-se em saber em quais cursos estão matriculadas e em quais centros de ensino. Mencionamos os “centros de ensino” porque por eles são divididos por áreas do conhecimento, e na UFSC se constituem em número de onze. Assim, pensamos em pelo menos entrevistar uma de cada centro, totalizando onze relatos, isso se houverem mulheres matriculadas em cada centro.

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca

Bairro: Centro

CEP: 88.015-130

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3212-1660

Fax: (48)3212-1680

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



Continuação do Parecer: 1.292.142

Pretende-se, no entanto, priorizar estudantes que estejam cursando fases intermediárias ou finais de seus cursos, pois acredita-se que nesse período as estudantes já tendo desempenhado boa parte de suas funções acadêmicas e acumulado diversas experiências, inclusive pela realização de estágios, vivem um momento de expectativas em relação ao magistério, a profissão e o mercado de trabalho. Com os dados obtidos nessa primeira etapa pretende-se conhecer a partir das vozes de mulheres cotistas negras as trajetórias de vida escolar e compreender os significados da formação universitária durante esse percurso, inclusive considerando suas expectativas profissionais. Para tanto será necessário transcrever as entrevistas para posterior análise das falas em grandes categorias objetivando captar os significados explícitos e

implícitos que possam responder as questões da nossa pesquisa. Os relatos obtidos nas entrevistas serão então analisados com base na teoria de Laurence Bardin (1977) da "análise de conteúdo", a fim de compreendermos o que está oculto nas falas transcritas por meio da decodificação das mensagens. Para aprofundar a análise faremos uso das categorias de autonomia e cidadania para compreender o quanto a universidade pode ter proporcionado a essas mulheres em termos de empoderamento e inclusão social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória, foram apresentados e estão em consonância à Resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Recomenda-se, que da submissão de projetos futuros, que tanto o projeto original quanto o formulário de informações básicas, a submissão ao CEP conste do cronograma e que a data de submissão seja anterior a data da coleta de dados, neste caso, as atualizações só ocorreram no projeto original. Também as custas devem constar dos dois documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas na íntegra no projeto original postado em 16 de outubro de 2015, mas não constaram do formulário de informações básicas, por isso em submissões futuras solicita-se atender a essa exigência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca

Bairro: Centro

CEP: 88.015-130

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3212-1680

Fax: (48)3212-1680

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

**SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES**



Continuação do Parecer: 1.292.142

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_454991.pdf	16/10/2015 11:27:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_16_10_2015.doc	16/10/2015 11:21:38	Ione Ribeiro Valle	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_16_10_2015.pdf	16/10/2015 11:21:00	Ione Ribeiro Valle	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_16_10_2015.odt	16/10/2015 11:20:11	Ione Ribeiro Valle	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLe_01_10_2015.doc	16/10/2015 11:13:44	Ione Ribeiro Valle	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_UFSC.pdf	22/09/2015 10:15:32	Ione Ribeiro Valle	Aceito
Outros	TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO EM AUDIO 06_08_2015.pdf	06/08/2015 10:16:00		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	14/07/2015 11:08:46		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 22 de Outubro de 2015

Assinado por:
ELIANE MARIA STUART GARCEZ
(Coordenador)

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca

Bairro: Centro

CEP: 88.015-130

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3212-1660

Fax: (48)3212-1680

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

ANEXO – III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CEP 88040-900 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC FONE:
37212251 FAX: 37218638 <http://www.ppge.ufsc.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **“Vozes das Mulheres Cotistas Negras: autonomia, cidadania e mercado de trabalho”**.

Pesquisador Responsável: **Schirlei Russi Von Dentz**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Ione Ribeiro Valle**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Vozes das Mulheres Cotistas Negras: autonomia, cidadania e mercado de trabalho”**, sob a Coordenação da Professora Dra. Ione Ribeiro Valle, a qual obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

O projeto de pesquisa tem por finalidade ouvir as vozes das mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, para compreender as mudanças em curso nas trajetórias de suas vidas, considerando o ingresso na universidade, desenvolvimento no curso e expectativas em relação à profissão e ao mercado de trabalho. Sabe-se que a mulher negra é duplamente discriminada: por ser mulher e por causa da cor. É preciso conhecer os mecanismos sociais da dominação masculina e da discriminação racial para compreender a condição da mulher negra no mundo contemporâneo.

A metodologia consistirá em realizar entrevistas individuais (registrada em áudio e transcritas) e posteriormente se fará a análise sociológica.

A pesquisa propõe contribuir com o conhecimento do campo educacional trazendo assuntos pertinentes a esta área como: educação básica; cursinho de pré-vestibular, dentre outros assuntos relacionados a educação no ensino superior. Este conhecimento pode ser útil tanto para se pensar melhor a educação na sua base, como para identificar, sobretudo, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, questões de machismo, sexismo, entre outros.

A pesquisa apresenta riscos, podendo ocorrer intimidação, vergonha, constrangimento, humilhação, medo, problemas emocionais, morais, valores, discriminação, invasão de privacidade, ofensas, exposição, ansiedade e receio. Para minimizar estes riscos, ressalto que os conteúdos das gravações das entrevistas, serão mantidos de forma a preservar a identidade pessoal. E, quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão de forma alguma divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios ou códigos numéricos.

As participantes da pesquisa serão convidadas a conhecer e discutir os resultados da pesquisa; poderão solicitar a exclusão de qualquer parte de seus depoimentos ou análises tecidas pela pesquisadora; caso resulte em publicação, receberão cópia da mesma com dedicatória. Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, garantindo anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e de comunicações em congressos.

Este documento tem duas vias, uma será para a pesquisadora e a outra ficará com o participante da pesquisa. Este documento será como comprovante da participação na pesquisa. Cabe ainda destacar que os participantes não terão nenhum custo financeiro referente a esta pesquisa.

Durante após o encerramento da pesquisa poderá solicitar acompanhamento e assistência imediata em qualquer aspecto relacionado a esta pesquisa, devendo para isto entrar em contato diretamente com a pesquisadora e/ou orientadora, sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa. O ressarcimento de despesas tidas pelos participantes por eventuais danos diretos e indiretos decorrente desta pesquisa está previsto nas formas da lei, como a integridade física do participante. As participantes não terão despesas; porém, se algum imprevisto demandar, pesquisadora e orientadora arcarão com o ônus ou garantirão o ressarcimento.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumprimos todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, pelos endereços:

Professora orientadora: Dra. Ione Ribeiro Valle

Telefone: (48) 9683-6461; E-mail: ione.valle@ufsc.br

Mestranda: Schirlei Russi Von Dentz

Telefone: (48) 9630-7943; E-mail: schirleirussi@gmail.com

Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH):

CEPSH - Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-900 - Localização: Biblioteca Universitária Central - Setor de Periódicos (térreo).

Telefones: (48) 37219206, E-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC
FONE: 37212251 FAX: 37218638 <http://www.ppge.ufsc.br/>**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: ***“Vozes das Mulheres Cotistas Negras: autonomia, cidadania e mercado de trabalho”***.

Pesquisador Responsável: **Schirlei Russi Von Dentz**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Ione Ribeiro Valle**

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como participantes (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante pesquisado
assinatura do responsável por obter o consentimento

Nome e